Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg ...





Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführ

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870.

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

(Fünf)

Jahrgang 1870. — Vierundzwanzigster Band.

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Inhalt

des Jahrgangs 1870.

A. Abhandlungen.

B. Mancherlei.

I. Heft:

II. Heft:

III. Heft:

IV. Heft:

V. Heft:

VI. Heft:

C. Recensionen.

Autoren:

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Dreiundvierzigster Jahrgang. I. Heft.
(Januar — Februar.)

Frankfurt a. M. 1870.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)



I.

Die Weltanschauung der modernen Zeit.

Von Adolph Diesterweg.

Die Leser werden in verschiedenen Schriften den Ausdruck der Ueberschrift gelesen haben. Was hat er zu bedeuten, welches ist sein Inhalt?

Mit Recht redet man von einer alten und von einer neuen Zeit. Wir reden hier von der alten, welche mit dem Beginn des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts abzulaufen anfing, und von der neuen seit dem Eintreten der Periode mit dem letzten Drittel. Bekanntlich wurde diese Periode durch unsre großen Nationalschriftsteller vorbereitet, eingeleitet und fortgeführt; sie fällt mit den Ausgängen der Regierung Friedrichs des Großen zusammen und wird die Aufklärungsperiode genannt. Seit ihrem Anfange hat sie bis zum heutigen Tage, wenn auch mit Unterbrechungen und Stockungen, ihren Verlauf fortgesetzt und dadurch Veränderungen in den Ansichten der Menschen hervorgerufen, deren Gesammtheit man im Gegensatz gegen die Meinungen vor jener Periode als „die Weltanschauung der modernen Zeit“ bezeichnet. Jeder in der Gegenwart lebende Mensch (es giebt bekanntlich auch solche, welche mit ihrem Denken und Streben vergangenen Jahrhunderten angehören) hat seine Ansichten von dieser Zeit, und wer auf die Menschen dieser Zeit wirken will, hat danach zu streben, daß er dieselbe richtig auffasse.

Aus diesem Grunde ist es meine Absicht, für einige Leser dieser Blätter, die Lehrer, die neue Weltanschauung in ihren wesentlichsten Momenten durch kurze Sätze zu charakterisiren. Es scheint mir, da Gegensätze einander beleuchten und aufklären, am geeignetsten, die Ansichten der alten Zeit mit denen der neuen zusammenzustellen. Absolute Richtigkeit ist dadurch nicht

zu erreichen; es kommt nur darauf an, daß die Gegensätze im Allgemeinen die Ansichten und Meinungen, die sie darstellen, zutreffend bezeichnen.

Die Gebiete, über welche sie sich erstrecken, betreffen im Wesentlichen die Kirche, den Staat und das öffentliche Leben und die Schule. In dieser Reihenfolge wollen wir von ihnen reden. Auf absolute Vollständigkeit wird verzichtet. Ist doch auch die Auffassung der Dinge selbst bei Personen, die im Allgemeinen auf demselben Standpunkte stehen, in Einzelheiten eine verschiedene.

Die Meinungen der alten Zeit werden nachfolgend unter dem Buchstaben a, die der neuen Zeit unter dem Buchstaben b vorgeführt.

Die Wichtigkeit der richtigen Auffassung des Charakters der Gegenwart und der Probleme, die sie den Menschen dieser Zeit stellt, bedarf für den, welcher, wie der Lehrer, für diese Zeit und ihre Folgen erziehen und bilden will und soll, keiner Nachweisung.

I. Religion und Christenthum.

a. Die Bestimmung des Menschen liegt im Jenseits; sein Erdendasein ist nur Vorbereitung auf dasselbe.

b. Es hat auch einen selbständigen Werth.

a. Der Zweck seines irdischen Daseins wird erreicht durch Gläubigkeit (sola fide).

b. Der Glaube ohne Werkthätigkeit ist todt.

a. Die Gläubigkeit besteht in der willigen, unbedingten Annahme der von den Kirchen formulirten Bekenntnisse, in der lutherischen Kirche z. B. des lutherischen Katechismus, der Augsburgischen Confession und der Schmalkaldischen Artikel.

b. Der Glaube hat nur Werth als Product der eignen, innern Ueberzeugung des einzelnen Menschen, der Gewissensglaube, der mit der gesammten Denkweise desselben übereinstimmt und ihn in seiner Thätigkeit leitet.

a. Die Artikel des formulirten Glaubens haben unabänderliche, ewige Geltung.

b. Sie sind Erzeugnisse ihrer Zeit, haben als Kundgebungen der Reformatoren historischen Werth, sind Denkmäler der Rechtfertigung vor Kaiser und Reich, Schutz- und Vertheidigungsschriften (Apologien), haben aber für das Individuum keine verbindliche Kraft.

a. Die Bekenntnisse enthalten den Kern der biblischen Schriften, deren Auslegung nach ihnen erfolgt.

b. Umgekehrt, die Bibel enthält die Urkunden, und die Bekenntnisse sind nach deren Inhalt und Verständniß zu beurtheilen. Dieselben stimmen mit der seit drei Jahrhunderten vertieften Erkenntniß nicht mehr überein. Mit dem modernen Bewußtsein lassen sich die Satzungen des zweiten Artikels nicht vereinigen.

a. Die Kirche besitzt das Recht der Auslegung.

b. Jedes Mitglied der evangelischen Kirche, jeder Protestant, jeder Laie, hat das Recht der freien Untersuchung und Prüfung. Dieses Princip des Protestantismus, der freien Forschung in der Schrift und über die Schrift, ist gesichert, ist Fundamentalgrundsatz.

a. Kirche und Christenthum sind eins.

b. Die Kirche ist die zur Ausbreitung des Christenthums berufene Institution, aber darum noch nicht das Christenthum. Das kirchliche Christenthum ist nicht selten das Gegentheil des wirklichen Christenthums gewesen.

a. Die Geistlichen bilden die Kirche.

b. Die lebendige Kirche ist die Gemeindekirche, in Folge des richtig erkannten Gemeindeprincips, welches die Theologen- und Geistlichkeitskirche verwirft und an ihre Stelle die Gemeinde-, oder auch die staatliche und weltliche Kirche setzt. Es giebt nicht nur ein kirchliches, sondern auch ein weltliches Christenthum, welches alle löblichen Bestrebungen der Menschen umfaßt.

a. Die Kirche hat sich nur um die Religion zu kümmern; sie hat mit der weltlichen Cultur nichts zu schaffen, steht mit derselben in der Regel in dem Verhältniß des Gegensatzes.

b. Die Kirche hat die Factoren der Civilisation und Cultur nicht nur nicht mit gleichgültigen Augen anzusehen, oder

gar zu bekämpfen, sondern sich mit denselben in Einklang und Harmonie zu setzen. Thut sie dieses nicht, so bringt sie sich nach und nach um allen Kredit. Versteht sie ihre Aufgabe recht, so sucht sie das religiöse Leben mit dem nationalen zu einigen, an dem Geistesleben der Nation lebendigen Antheil zu nehmen, die liberalen Ideen des modernen Staats zu begünstigen.

a. Die Kirche hält an ihren Satzungen unabänderlich fest und verpflichtet ihre Diener, oder auch die in sie eintretenden Katechumenen auf dieselben: sie ist conservativ und stabil.

b. Verpflichtung der Geistlichen auf Satzungen ist Beschränkung der Freiheit der Forschung, ist Geisteszwang und Bann, darum unevangelisch, unprotestantisch, ja unsittlich. Dasselbe gilt von dem den Katechumenen und Confirmanden etwa abverlangten Versprechen. Diese Sitte ist unnütz, verderblich und unverbindlich. Die conservative und stabile Kirche geräth in Gegensatz und Conflict mit dem fortschreitenden geistigen Leben, mit Civilisation und Cultur, und entfremdet sich die in der Entwicklung begriffenen Personen. Niemals erreicht die Kirche ihre Vollendung; sie hat sich daher fort und fort im reformirenden Zustande zu erhalten.

a. Die Kirche hat sich an die übrigen conservativen Mächte anzuschließen und den veränderten Ansichten Opposition zu machen.

b. Gerade dadurch geräth sie mit dem Leben, das keinen Stillstand zuläßt, in unauflöslichen Widerspruch, der sie in das Lager der religiösen, politischen und socialen Fraction hineintreibt, sie dadurch als eine Feindin der Entwicklung kennzeichnet und dadurch die große Masse der Gebildeten, des einflußreichsten Theils der Nation, veranlaßt, ihr den Rücken zu kehren. Wenn Alles fortschreitet, muß auch die Kirche fortschreiten, oder sie verliert allen religiösen und sittlichen Einfluß auf die Menschen und geht — wenn auch nicht das Christenthum — endlich zu Grunde.*) Wo daher die Kirche eine falsche Stellung gegen

---

*) Das großartigste Beispiel dazu bietet die Encyclica sammt Syllabus, welche über die gesammte moderne Bildung die Achtserklärung und

die Culturentwicklung der heutigen Zeit eingenommen haben sollte, da ist auf Aenderung dieser Schiefheit schleunigst zu denken.

a. Das Hauptgeschäft der Kirche ist die Ausbreitung des wahren Glaubens, der Rechtgläubigkeit, des Dogma durch dogmatischen Vortrag.

b. Die auf kirchliche Autorität angenommene sogenannte Rechtgläubigkeit verträgt sich mit Passivität und Gewohnheitschristenthum, gewährt mit Nichten eine Bürgschaft für werkthätige Lebensentwicklung, veranlaßt den zum Eifern geneigten Inhaber vermeinter Rechtgläubigkeit nur zu leicht zur Verurtheilung Andersdenkender, zu Intoleranz und Absonderung. Der fortgeschrittene Mensch der Gegenwart verlangt oder wünscht keinen dogmatischen Vortrag in althergebrachter Form, sondern religiös-sittliche Belebung in einer seiner modernen Bildung entsprechenden Form und Denkweise. Die „Rechtgläubigkeit“ (Orthodoxie) hat im Laufe der Zeit abgenommen, das Christenthum aber hat zugenommen; die Menschen sind weniger orthodox, aber christlicher, d. h. religiös-sittlicher. Daraus folgt, worauf es wesentlich ankommt, worauf nicht. Das Wesen des Christenthums besteht weder in der gläubigen Annahme positiv-dogmatischer Satzungen, noch in dem Bekenntniß einzelner geschichtlicher Thatsachen, sondern in wahrer Gottesfurcht und sittlicher Gesinnung. Die Grundwahrheit des Christenthums ist nicht dogmatischer, sondern religiös-sittlicher Natur.

a. Der religiöse Vortrag in der Gemeinde hat sich an das einmal festgestellte kirchliche Glaubensbekenntniß zu halten und auf die sogenannten, angeblichen oder auch wirklichen Fortschritte in der Erkenntniß der Evangelien (Exegese und Evangelienkritik) nicht zu kümmern.

b. Im Gegentheil: der Gemeinde dürfen die Resultate gründlicherer, tieferer Forschung von Seiten der Theologen nicht vorenthalten werden. Es entsteht sonst eine Kluft zwischen jener

---

Verdammung aussprechen, wodurch daher, weil die Culturvölker sich von dem Entwicklungsproceß nicht werden abbringen lassen, der Papst seiner Kirche den Abgrund gegraben hat.

und dieser, zwischen Geistlichen und Laien, ein Unterschied, der in der evangelischen Kirche keine Geltung haben soll. Dieselbe trägt, wo sie ihrem Ursprunge und dem protestantischen Urprincipe entspricht, überall die Signatur der Fortentwicklung an sich. Denn das Princip, auf dem sie ruht, ist das der freiesten, voraussetzungs- und furchtlosesten Forschung im reinsten Streben nach Wahrheit, d. h. nach dem höchsten Gute. Die Kirche hat daher weder in ihrer Lehre, noch in ihrem Cultus, noch in ihrer Gestaltung überhaupt Anspruch auf Untrüglichkeit, Vollendung und Heiligkeit, sondern ihr Beruf liegt in unaufhörlichem Suchen und Streben.

a. Wie die Kirche die Offenbarung und ihre Wahrheiten nicht geschaffen oder erzeugt, sondern empfangen hat, so — in derselben Weise — hat sie dieselben auch auszubreiten, mitzutheilen und auf gläubige Annahme zu bringen.

b. Nicht also, sagt die Lehre vom Menschen und den Gesetzen seiner Natur, sondern die christliche Wahrheit muß, wie jede andere, nach den Gesetzen menschlicher Entwicklung an den Menschen gebracht werden. Daher hat der Geistliche die Pflicht des ernstlichsten Studiums der Pädagogik. Den Kindern Milch, den Gereiften starke Speise! Dieser Grundsatz enthält zwar Wahrheit, aber er reicht nicht aus. Nicht blos vom Inhalt, sondern von der Form der Mittheilung, Anregung und Erweckung hängt das Verständniß und die Theilnahme des Lernenden ab. Die abstracten, dogmatischen Lehrsätze eignen sich gar nicht zur Grundlegung des religiösen Lebens, mit einem Worte: der Verkündiger des Christenthums, wie jeder Religion und jedes Lehrfaches, muß pädagogischen Anforderungen entsprechen.

Hiermit schließe ich diese Bemerkungen über Religion und Christenthum und wende mich nun an den Leser mit der Aufforderung, die aufgestellten Sätze zu prüfen und sich die Aufgabe zu stellen, seine Beobachtungen über die jetzige Lage der Kirche und das Verhalten ihrer Diener an jenen Maßstab zu halten, um dadurch ein festes, begründetes Urtheil darüber zu erlangen,

ob die Kirche den Anforderungen, welche die moderne Zeit und in ihrem Namen der Kern der Nation (die Gebildetsten) an sie machen, im rechten Maße entspricht, oder ob ihr die Forderung gestellt werden muß, sich den Bedürfnissen der Zeit gemäß zu reformiren und dadurch zwischen ihren Lehren und Bestrebungen und den wissenschaftlichen, politischen, socialen und industriellen Leistungen, kurz mit der Gesammtentwicklung der Gegenwart und der modernen Weltanschauung eine Harmonie herzustellen, von welcher nicht nur die glückliche Zukunft aller bürgerlichen Verhältnisse, sondern auch zuletzt das Schicksal der Kirche selbst abhangen wird. Diese Betrachtungsweise wirft ein helles Licht auf die Kämpfe der Gegenwart, ist daher sehr zu empfehlen.

II. Der Staat und das öffentliche Leben.

a. Die Gesetzgebungs- und Regierungsgewalt ruht in dem Willen, den Beschlüssen und Verordnungen des Regenten des Staats. Er erläßt seine Befehle an die Unterthanen, die keine Stimme haben. Die Aeußerungen Einzelner unterliegen der Genehmigung der Censur. Was man öffentliche Meinung nennt, existirt nicht. Der Absolutismus ist Herkommen und Gesetz.

b. Die Bildung der Nation ist so weit vorgerückt, daß sie Theilnahme an der Gesetzgebung begehrt und erhält; sie übt dieselbe durch die von ihr gewählten Mandatare. Ein Staatsgrundgesetz, welches die Rechte des Regenten und der Volksvertreter feststellt, wird entworfen, der Absolutismus macht dem Constitutionalismus Platz. Die Censur wird abgeschafft, die Meinungsäußerung wird frei und es bildet sich eine öffentliche Meinung. Gesetze und Abgaben werden nur unter Zustimmung der Volksvertreter festgestellt. Das Volk ist mündig, die Unterthanen sind Staatsbürger geworden.

a. Die Regierung leitet und verfügt über die Angelegenheiten der Gemeinden durch Beamte, Bürgermeister und Schulzen, die sie ernennt.

b. Die Gemeinden wählen ihre Vorsteher, verwalten, unter der Oberaufsicht der Regierung, ihre Angelegenheiten selbst, die

Periode ihrer Mündigkeit und Selbständigkeit ist eingetreten. Das Gemeindeprincip wird allseitig durchgeführt.

a. Die Kirche ist eine Dienerin des Staats, der Regent oberster Bischof. Cujus regio, ejus et religio (nach dem Bekenntniß des Regenten richtet sich das Bekenntniß der Unterthanen) ist extremste Maßregel.

b. Die Kirche wird vom Staate für unabhängig erklärt, sie organisirt, ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbst, die Religions- und Gewissensfreiheit ist garantirt. Die Durchführung des Gemeindeprincips verwandelt die Geistlichkeitskirchen in Gemeindekirchen.

a. Die Volksschule ist ein Annex oder Appendix der Kirche, der Schullehrer Kirchendiener, der Unterricht dient kirchlichen Zwecken.

b. Die Volksschule erstrebt nicht blos religiöse, sondern auch staatsbürgerliche Bildung, sie ist eine Bildungsschule für das Leben. Der Staat übernimmt ihre Leitung und Beaufsichtigung und bildet in Staatsanstalten die Lehrer. Die Volksschule bleibt jedoch Eigenthum der Gemeinde, die für ihre Erhaltung und Ausstattung sorgt. Bei vollständiger Durchführung des Gemeindeprincips liegt die Verwaltung der Schule in den Händen der betreffenden Gemeinde.

Staatsgrundgesetz, Staatsbürgerthum, Autonomie der Gemeinden, Gemeindekirchenthum, Religions- und Gewissensfreiheit, freie Meinungsäußerung, Associations- und Vereinsrecht und Sicherung der Grundbildung der gesammten Jugend des Volks bilden die Grundelemente und Momente einer mündig und dadurch selbständig gewordenen Nation; sie entsprechen der Weltanschauung der Menschen der modernen Zeit.

III. Die Erziehung und die Schule.

Die Art der öffentlichen Erziehung und des öffentlichen Unterrichts, der Organisation, Verwaltung und Einrichtung der Volksschule, welche dem Wesen des modernen Staats- und öffent-

lichen Lebens, den Anforderungen des fortgeschrittenen Bewußtseins der Menschen entspricht, braucht, da die Rhein. Bl. deren Darstellung sich stets zur Aufgabe gemacht haben, hier nicht skizzirt zu werden. Es genügt zu sagen, daß diese Momente sich nach den Bedürfnissen und der Gestaltung des Lebens zu richten haben. Die Volksschule hat und behält die Aufgabe der Grundlegung der religiösen und staatsbürgerlichen Bildung der gesammten Jugend der Nation; die Einigung des religiösen und nationalen Lebens soll durch sie vorbereitet werden.

Das Streben der Menschen in der modernen Zeit ist demnach wesentlich darauf gerichtet, sich der Kräfte der Natur zu bemächtigen, um durch sie die Erde zu beherrschen und dieselbe sich unterthänig zu machen; sie sollen und wollen die Herrn der Natur sein.

Ein zweiter Hauptgesichtspunkt ihres Strebens ist die Freiheit in ihrer Thätigkeit nach den Gaben ihrer Natur und dem Maße ihrer Verhältnisse, das Streben nach freier, ungehemmter individueller Entwicklung, das Selbstthun, die Gestaltung ihrer eignen Verhältnisse durch ihre Thätigkeit, die Selbsthülfe.

Das dritte Hauptaugenmerk ist die Ausbreitung allgemeiner, über alle Schichten der Gesellschaft sich verbreitender Humanität.

Das vierte ist die Ausbildung der staatlichen Verhältnisse, damit sie den Zwecken der Gesellschaft, insonderheit der freien selbständigen Thätigkeit aller Klassen der Bürger, entsprechen.

Das fünfte ist die Ausbreitung der Bildung und Sittlichkeit in allen Schichten der Gesellschaft.

Das sechste ist das Streben nach Association Gleiches anstrebender Menschen und Corporationen als energischstes Mittel zur Erreichung der vorstehenden Zwecke.

Dieses sind nach meiner Auffassung die Hauptmomente des Strebens der Menschen der modernen Zeit. Wer ihnen huldigt, gehört ihr an, wer nicht: der Vergangenheit; sie bilden den Inhalt des modernen Bewußtseins und der modernen Cultur, der Weltanschauung, welche, freilich unter heftigem und hartem Kampfe mit den Partisanen der Reaction, Restauration und

Repristination, den Standpunkt und die Zielpunkte der Arbeit des, man hat Recht zu sagen, gebildetsten Theiles der Nation ausmachen.

Erkennt man in obiger Auffassung und Darstellung Wahrheit, so gewinnt man dadurch die feste Ueberzeugung, daß die neue Zeit über der alten hoch erhaben dasteht, daß die Gesellschaft, in der wir leben, edlere und höhere Ziele erstrebt, als es vor der jetzigen Periode der Fall war, daß die Menschen der Gegenwart aus dem Zustande philiströser Bornirtheit und eigennütziger Unsrigkeit zur activen Theilnahme an der Entwicklung der Civilisation und Cultur fortgeschritten sind, daß die Zeit überhaupt humaner und christlicher, daß das Christenthum practischer geworden ist, daß die kirchlich-confessionelle Ausschließlichkeit sich in volksthümliche, praktische Religiosität verwandelt, daß das kirchliche Christenthum sich in Weltchristenthum umbildet — eine Ueberzeugung, welche mit vielem unleugbaren Mangelhaften in der Gegenwart aussöhnt, den Muth und die Freude am Dasein und Wirken erhöht und die Aussicht auf eine hoffnungsvolle Zukunft eröffnet, und daß das jetzt lebende Geschlecht durch keine Gewalt der Erde von dem Streben nach allseitig höheren Stufen der Civilisation und Cultur wieder abgelenkt werden wird. Groß sind bereits die durch harte Arbeit und strengen Dienst erworbenen Errungenschaften auf den Gebieten des Staats, der Kirche und der Pädagogik, noch größere stehen in Aussicht. Darum „gut Heil!"

Nachtrag. Diesen aphoristischen Bemerkungen schicke ich zu weiterem Nachdenken folgende Zusätze nach.

I. Denken und Glauben — vier Combinationen.

1. Unfreiheit im Denken, verbunden mit Unfreiheit im Glauben;

2. Freiheit im Denken, verbunden mit Unfreiheit im Glauben;

3. Freiheit im Denken, verbunden mit Freiheit im Glauben;

4. Unfreiheit im Denken, verbunden mit Freiheit im Glauben.

Die 3 ersten Fälle werden vorkommen, der vierte nicht.

Daraus folgt, daß die Freiheit im Denken die Bedingung zu der religiösen, wie zu jeder andern Art von Freiheit ist. Nach dieser Wahrheit, die ein dirigirender Grundsatz der Lehrer zu sein verdient, mögen sie sich von Neuem die Frage beantworten, welchem Princip im Unterricht — dem formalen, oder dem materialen? — der Vorrang gebührt. Unwissenheit und der damit verbundene Mangel an Uebung im Denken erzeugen den Aberglauben; der Glaube (die Religion) allein erzeugt weder die Wissenschaft noch das Denken, manche Religion ist vielmehr dem Wissen und dem Denken sehr gefährlich und hinderlich gewesen; die Gesammtcivilisation eines Volkes und die wirkliche Bildung eines Menschen hängt daher viel mehr von seinem Wissen und seinem Denken ab, als von seinem Glauben — eine Wahrheit, welche zwar von Geschichte und Erfahrung bewiesen wird, aber bis heute der Mehrzahl der Menschen unbekannt geblieben ist. —

2. Bemerkungen von dem geistreichen Schriftsteller Buckle (Geschichte der Civilisation in England, Leipzig 1860, 3 Bände, 8 Theile.)

a) (II. S. 578): „Religion gestaltet sich für Jeden nach dem innern Licht (seiner Gesammtbildung). Bei verschiedenen Charakteren nimmt sie daher verschiedene Formen an und läßt sich nie auf eine allgemeine Formel ziehen. Theologie hingegen verlangt Herrschaft über alle Gemüther, will ihre wesentlichen Verschiedenheiten nicht anerkennen, sucht sie zu einem einzigen Glauben zusammenzuzwingen und stellt eine absolute Norm der Wahrheit auf, nach der sie Jedermanns Meinung prüft, und maßt sich an, Alle zu verdammen, die von dieser Norm abweichen."

b) (II. S. 318): „Große Entschlüsse sind für den unerläßlich, der glaubt, daß zu einem wichtigen Ziele die alten Wege ausgefahren und unbrauchbar sind, und darum auf eigene Hand einen neuen einzuschlagen sucht und bei der Anstrengung möglicher Weise nicht nur seine eigenen Kräfte erschöpft, sondern ganz gewiß sich die Feindschaft derer zuzieht, die darauf erpicht sind, die alte Weise unversehrt aufrecht zu erhalten."

c) (I. S. 218): „Es ist klar, wenn ein Volk sich gänzlich selbst überlassen wäre, so würden seine Religion, seine Litteratur

und seine Regierung nicht die Ursachen, sondern die Wirkungen seiner Civilisation sein. Aus einem gewissen Zustande der Gesellschaft ergeben sich naturgemäß gewisse Folgen. Diese Folgen können durch äußere Einflüsse getrübt werden; aber wenn dies nicht geschieht, so ist es unmöglich, daß ein civilisirtes Volk, das an Vernunft und Zweifel gewöhnt ist, jemals eine Religion annehmen sollte, deren schreiender Widersinn aller Vernunft und allem Zweifel Trotz bietet. Es giebt viele Beispiele davon, daß Völker ihre Religion wechseln, aber keines davon, daß ein fortschreitendes Volk freiwillig eine retrograde Religion angenommen hätte. Ebensowenig giebt es irgend ein Beispiel, daß ein verfallenes Volk seine Religion verbessert hätte. Freilich ist es wahr, daß eine gute Religion der Civilisation günstig, eine schlechte ihr ungünstig ist. Wenn aber keine Einmischung von außen stattfindet, wird kein Volk jemals entdecken, daß seine Religion schlecht ist, bis seine Vernunft es ihm sagt. Aber wenn seine Vernunft unthätig und seine Wissenschaft im Stillstande ist, so wird die Entdeckung nie gemacht werden. Ein Land, welches seine alte Unwissenheit fortsetzt, wird immer bei seiner alten Religion bleiben; nichts kann deutlicher sein als das. Ein sehr unwissendes Volk wird sich grade wegen seiner Unwissenheit zu einer Religion voller Wunder neigen, zu einer Religion, die sich einer Unzahl Götter rühmt, und Alles, was vorfällt, der unmittelbaren Einwirkung dieser Götter zuschreibt. Auf der andern Seite wird ein Volk, dessen Wissenschaft es zu besserer Beurtheilung der Thatsachen befähigt, und welches sich an jene schwierige Aufgabe, den Zweifel in Anwendung zu bringen, gewöhnt hat, eine weniger wunderbare und eine weniger aufdringliche Religion brauchen, so eine, die ihre Leichtgläubigkeit weniger stark in Anspruch nimmt. Aber sollen wir deswegen sagen, daß die Schlechtigkeit der ersten Religion die Unwissenheit, und die Güte der zweiten Religion die Wissenschaft hervorbringe. Sollen wir sagen, daß ein Vorgang, welcher früher kommt, die Wirkung, und daß der, welcher hinterher kommt, die Ursache sei? So urtheilen die Leute nicht über den gewöhnlichen Verlauf des Lebens, und es ist nicht abzusehn, warum

sie über die Geschichte vergangener Begebenheiten so urtheilen sollten.

Die Wahrheit ist, daß die religiösen Meinungen jeder Periode zu den Symptomen gehören, wodurch jene Periode sich auszeichnet. Haben diese Meinungen tiefe Wurzeln geschlagen, so bestimmen sie ohne Zweifel das Betragen der Menschen; aber ehe sie tiefe Wurzeln schlagen können, muß eine intellectuelle Aenderung stattgefunden haben. Wir können ebensogut erwarten, daß Samen auf kahlen Felsen wachsen, als daß eine milde und philosophische Religion unter unwissenden und rohen Wilden eingeführt werden könnte. Darin sind unzählige Versuche gemacht worden und immer mit demselben Erfolge. Leute mit den vortrefflichsten Absichten, und voll feurigen, obwohl irrigen, Eifers haben es versucht und versuchen es noch, ihre eigene Religion unter den Einwohnern barbarischer Länder zu verbreiten. Durch tapfere unaufhörliche Thätigkeit, oft durch Versprechen, und manchmal sogar durch Geschenke haben sie sehr oft wilde Stämme beredet, sich zur christlichen Religion zu bekennen. Aber wer die triumphirenden Berichte der Missionäre mit alle den Zeugnissen vergleichen will, die wir von urtheilsfähigen Reisenden haben, wird bald entdecken, daß ein solches Bekenntniß nur nominell ist, und daß diese unwissenden Stämme zwar die Ceremonieen der neuen Religion, aber keineswegs die Religion selbst angenommen haben. Sie nahmen die Aeußerlichkeiten an, weiter gehen sie nicht. Sie mögen ihre Kinder taufen, das Abendmahl nehmen, und in die Kirche strömen. Alles das mögen sie thun, und doch von dem Geist des Christenthums noch ebenso weit entfernt sein, als damals, wie sie vor ihren Götzen knieten. Die Gebräuche und Formen einer Religion liegen an der Oberfläche, sind leicht zu sehn und zu lernen, und werden daher leicht von denen nachgeahmt, die zu dem, was darunter liegt, nicht hindurchdringen können. Nur diese tiefere und innerliche Aenderung ist von Dauer, und eine solche kann der Wilde nie erfahren, so lange er in eine Unwissenheit versunken ist, die ihn auf gleiche Stufe mit den wilden Thieren stellt, von denen er umgeben ist. Nimm ihnen ihre Unwissen-

heit, dann mag die Religion Eingang finden! Nur auf diesem Wege läßt sich am Ende etwas Gutes bewirken. Nachdem ich die Geschichte und den Zustand barbarischer Nationen sorgfältig studirt habe, versichere ich mit aller Ueberzeugung, daß es keinen wohlbeglaubigten Fall giebt, in welchem irgend ein Volk dauernd zum Christenthum bekehrt wäre, wenn nicht die Missionäre Kenntnisse sowohl als Frömmigkeit besaßen und die Wilden mit der Gewohnheit des Denkens vertraut gemacht, so ihren Verstand aufgestachelt und sie zur Aufnahme der religiösen Principien vorbereitet haben, die sie ohne solche Gemüthserhebung nimmer hätten verstehn können.

Auf diese Weise ist die Religion der Menschen, wenn wir die Dinge im Großen und Ganzen betrachten, die Wirkung, nicht die Ursache ihres Fortschritts."

3. „Die Herrschaft des Gesetzes — der Charakter der neueren Zeit." Dr. Schwarz, zur Geschichte der neueren Theologie 1864. S. 208.

4. „Wenn Wuth und Leidenschaft die Menschen bethört, bleibt doch die Natur ewig heiter und groß. Giebt es andere Gesetze als ihre?"

Steffens an Schleiermacher. Aus Schl's. Leben, IV. S. 154.

5. „Wer die Naturgesetze aufhebt, hebt eben Gott selbst auf, der in diesen Gesetzen wohnt."

Bunsen, Bibelwerk, IX. Band. S. 14.

6. Mit der modernen Weltanschauung, d. h. mit der Erkenntniß der durchgängigen Gesetzlichkeit aller Ereignisse und Begebenheiten, der äußeren in der Natur wie der inneren im Geiste, harmonirt der Wunderglaube nicht. Die Rohheit und Unwissenheit ist der Boden, auf dem er ersprießt und üppig darauf wuchert. Dieß anerkennt selbst der strengste der neueren Vertheidiger des Wunderglaubens, Oberlehrer Stutz in Zürich. Er sagt:

„Jeder Arbeiter, der da weiß, daß er Leder schneiden und nähen muß, wenn er einen Schuh machen will, weiß von der mechanischen Weltordnung eben so viel, wie diese Männer, die

urtheilen, daß ein Wunder eine Unmöglichkeit ist. Jeder verständige Mensch hat mindestens ein eben so gutes Urtheil darüber als die Theologen." *) Deutliche Fingerzeige über diese Angelegenheit bietet der Umstand, daß die angeblichen Wunder immer nur vor den Gläubigen statt fanden, daß vor Ungläubigen, die es doch am meisten nöthig gehabt hätten, nie ein solches geschah. Die Gespenster sieht nur der, welcher an sie glaubt.

7. Goethe wiederholt in seinen Schriften so oft den Satz: der Mensch versteht nur das, was seiner Natur gemäß ist. Es entsteht demnach in betreff des Wunderglaubens die Frage: ist derselbe der Natur des Menschen gemäß? Dem Menschen gemäß ist das Anschauen, weil er Sinne hat — das Verstehen und Begreifen, weil er Verstand hat, das Bilden der Ideen, weil er Vernunft hat, kurz: gemäß ist ihm Alles, was einem Vermögen entspricht. Demnach müßte es, sollte jene Frage bejaht werden, ein besonderes Vermögen des Wunderglaubens geben, was aber die Psychologen bis jetzt noch nicht entdeckt haben. Dasselbe würde auch den Vermögen, kraft deren der Mensch die Vorgänge begreifen will, widersprechen. Widersprechendes existirt aber nicht in der einheitlichen menschlichen Natur.

„Es ist erbärmlich, — sagt Goethe — wie die Menschen nach Wundern schnappen, um nur in ihrem Unsinn und ihrer Erbärmlichkeit beharren zu dürfen, und um sich gegen die Obermacht des Menschenverstandes und der Vernunft wehren zu können."

8. Mit dem Streben des deutschen (germanischen) Geistes nach freier Selbstbestimmung, nicht nach Unterordnung unter fremde Autorität, sondern nach eigner Ueberzeugung ist der Trieb nach gesetzmäßiger Behandlung von Seiten der Gesetzesverwalter und nach eigner Gesetzmäßigkeit innig verbunden. Im äußeren Leben ordnet er sich freudig dem vernünftigen Gesetze unter, und er erkennt in dem großen Gange der Natur wie in den Ereignissen der Welt- und der Individualgeschichte gesetzliche Wirksamkeit. Wie ihm Willkürregiment der Menschen zuwider

*) Die Thatsachen des Glaubens. Zürich 1865, Hanke, S. 77.

ist, so widersteht ihm der Gedanke einer Regierung der Menschheit und des Einzelnen nach Willkür von Oben und von Jenseits. Darum erscheint keinem Volke der Erde der Wunderglaube so fremdartig und unnatürlich wie dem entwickelten deutschen Geiste. Derselbe erkennt gesetzmäßiges Walten in den Naturereignissen, wie in der Geschichte der Völker und des Einzelwesens, und er verlangt im bürgerlichen und sittlichen Leben die Herrschaft des Gesetzes. Für den deutschen Geist gab es und giebt es kein Wunder.

9. Virchow, über die nationale Entwicklung und Bedeutung der Naturwissenschaften, Berlin 1865.

a. (S. 12): „Ueberall ist man (in Erforschung der Natur) da zurückgeblieben, wo es gelungen ist, die kirchlichen Formen des Wissens aufrecht zu erhalten und die Entwicklung der Schule in den Banden der Kirche zu fixiren."

b. (S. 22): „Die Naturwissenschaften bringen in das ganze Leben und Denken neuen Stoff, der sich vernünftiger Weise nicht behandeln läßt in dogmatischer Form. (Autopsie!) Man wird also nicht auf die Länge jenes blos traditionelle, dogmatische Ueberliefern, jenes geistlose Nachbeten und Memoriren von einmal Festgestelltem aufrecht erhalten können, wenn man auch nur einen Funken von Naturwissenschaft in die Schulen bringt."

c. (S. 17): „Ich kann wohl behaupten, daß der Charakter der deutschen Wissenschaft viel angenommen hat von jenem wahrhaft sittlichen Ernste, mit dem sich unser Volk jeder Arbeit unterzieht und der das eigentliche Wesen der religiösen Stimmung ist. Ich scheue mich nicht zu sagen, es ist die Wissenschaft für uns Religion geworden. — Die Naturwissenschaft hat für das nationale Wesen eine solche Bedeutung gewonnen, daß wir von ihr aussagen können, sie hat ein großes Stück mitgearbeitet an der sittlichen Bildung unsers Volkes."

d. (S. 20): „Ich darf wohl zuversichtlich sagen, unsre Form zu denken, das Denken ohne Autorität, ist es, welches hoffentlich unter immer weiterer Kräftigung der Naturwissenschaften die Grundlage der Gestaltung des ganzen deut-

schen Lebens werden soll. Unsere Befreiung in dem materiellen Denken (über materielle Dinge) wird hoffentlich auch unsre Befreiung sein in dem geistigen."

e. (S. 22): „Es ist nicht etwa erst eine Erfindung des Hr. Geh. Raths Stiehl, daß derjenige, welcher die Schule hat, die Zukunft in der Hand hat, sondern es ist ein altes Dictum von Leibnitz, der es wörtlich ausgesprochen hat, daß, wer die Schule hat, das künftige Geschlecht in der Hand habe. Nun sollte man meinen, es ließe die Schule sich ganz leicht in die Hand bekommen, man brauche ja bloß ein Regulativ zu erlassen und zu sagen, wie gelehrt werden soll. Aber sonderbarer Weise hat sich selbst dieses als ungenügend erwiesen. Es hat sich gezeigt, daß die böse Naturwissenschaft doch durch, wer weiß welche, Poren und Löcherchen überall in die Schulen eindringt; sie schwitzt gleichsam durch, und mit jedem Jahre sieht man mehr und mehr, daß die Porosität der Regulative sich verstärkt und daß allmählig die naturwissenschaftliche Methode, weil sich doch am Ende Niemand dem Umstande verschließen kann, daß sie die eigentliche Methode des menschlichen Geistes ist, sich in die Schulen hineinarbeitet."

10. Das supranaturalistische System widerspricht der ganzen Weltanschauung der modernen Zeit.

Die innere Wahrheit des Christenthums (der Christusreligion) bedarf der äußeren Beglaubigung nicht.

II.

J. H. v. Fichte über Friedrich Fröbel.

J. H. v. Fichte ist der Sohn des berühmten Philosophen Johann Gottlieb Fichte, dessen „Reden an die deutsche Nation" ewig dastehen werden als Monument geistigen Heldenthums, edelster Vaterlandsliebe, deutschen Tiefsinns und pädagogischer Genialität. An dem großen Werke der nationalen Befreiung in den Jahren 1813—1815 hat Johann Gottlieb Fichte bekanntlich nicht geringen Antheil; denn er war die eigentliche

Quelle jener Begeisterung, die später Jung und Alt mit sich fort riß und eine großartige Zeit gebar; in seinem Geiste entstand die Idee der Nothwendigkeit einer totalen Verjüngung deutschen Wesens und Lebens durch eine menschenwürdige Erziehung, eine Idee, welche die besten Geister der Nation eroberte, die auch den Fröbelschen Erzieherkreis bildete und zusammenhielt. Seine Hinweisung auf Pestalozzi, als auf den Mann, der in erziehlichen Dingen das zeitgemäße Wort gesprochen, hat diesem pädagogischen Genius zum Siege verholfen, und in Deutschland jenes pädagogische Leben und Streben begründet, das in seinen Zielpunkten, wie in seinem wesentlichen Gange noch heute das bestimmende ist.

In hohem Grade merkwürdig und interessant ist es nun, daß auch Fichte, der Sohn, die Aufgaben der Nationalerziehung ins Auge faßt, daß der Sohn, wie einst der Vater, sich gedrungen fühlt, auf ein pädagogisches Genie hinzuweisen, das nach seiner Meinung berufen ist, das punctum saliens einer neuen Entwicklungsstufe zu werden, und mit seiner Schöpfung dem augenblicklichen Bedürfnisse der Nation, wie der ganzen civilisirten Menschheit entgegen kommt. Friedrich Fröbel ist nach ihm der Mann der Zeit und sein Erziehungssystem in seinem Wesen und seinen Grundzügen berufen, eine neue menschheitliche Entwicklung einzuleiten und in Fluß zu bringen.

Seine bezüglichen Ansichten finden sich in einem Aufsatze der deutschen Vierteljahrsschrift (Jahrgang 1869, Heft III). Der Aufsatz ist betitelt: Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart, mit Bezug auf Friedrich Fröbel's Erziehungssystem. Das Schriftstück verdient jedenfalls die allerweiteste Verbreitung und genaueste Prüfung; es sollte daher in einem Separatabdrucke erscheinen. Wir beeilen uns, auf dasselbe ausführlich hinzuweisen.

Der erste Abschnitt handelt von der Bedeutung der Erziehungsfrage für die Gegenwart und Zukunft unseres Volks. Seit Pestalozzi's großer Anregung, so wird behauptet, sei es wenigstens in Deutschland zur allgemein erkannten Ueberzeugung geworden, daß allein durch verbesserte Volkserziehung der rechte

Grund gelegt werden könne, um die mannichfachen Schäden im Staate, wie im socialen und Familienleben gründlich auszuheilen und unsern Nachkommen eine bessere Zukunft zu sichern. Ja, es heißt weiter: „Das Schicksal eines Volks, seine Blüthe, wie sein Verfall hängen in letzter Instanz allein von der Erziehung ab, die seiner Jugend zu Theil wird. — Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tüchtigste und die vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und das glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit: unbesiegbar für seine Nachbarn, beneidet von den Zeitgenossen oder ein Vorbild der Nachahmung für sie. Ja, es läßt sich mit der Evidenz eines mathematischen Rechenexempels behaupten, daß selbst die rechte, die nachhaltigste Kriegsvorbereitung am sichersten durch Erziehung einer starken, leibgeübten Jugend erreicht werde.“ Natürlich nur dann — so fügen wir in Betreff dieses letzten Punktes hinzu — wenn die Ausbildung des Leibes noch weit ernstlicher, gründlicher und umfassender ins Auge gefaßt und einer forcirten, durch eine chinesische Prüfungsmanie stets geschraubten und zugleich verseichteten Geistesbildung, die sich auf Kosten der physischen Entwicklung überall breit macht, Einhalt gethan wird. Was aber die Gesammtansicht von der Bedeutung der Volkserziehung selbst betrifft, so zeigt sich hier von vorneherein eine völlige Uebereinstimmung zwischen Fichte und Friedrich Fröbel. Die Einsicht in die staatlichen und socialen Schäden, die tiefe Ueberzeugung von dem allesüberwältigenden Einflusse einer wahrhaft menschlichen Erziehung, sowie von der Nothwendigkeit, die erziehliche Einwirkung dem Bedürfnisse der Menschennatur conform zu machen, hat Friedrich Fröbel veranlaßt, die erziehliche Laufbahn zu wählen und auf ihr in einer selbständigen, schöpferischen Weise voranzuschreiten, hat ihn ferner veranlaßt zu jenem Rufe an die Nation, den er sein ganzes Leben hindurch wiederholt und schließlich unter sein Portrait geschrieben hat: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“ In Folge dieser seiner Einsicht und seiner Ueberzeugung und in dem festen Glauben, daß es ihm gelungen sei, die Grundlinien einer menschenwürdigen Erziehung zu zeichnen, betrachtete er sich in

den Stunden der Erhebung und Begeisterung selbst als einen Geist, in den sich das Bewußtsein der Zeit zusammengefaßt habe, als ein Organ des „großen einigen Lebganzen", das da berufen sei, das Wort der Zeit auszusprechen, als den Keim- und Knotenpunkt einer neuen Entwicklungsstufe der Gesammtheit. Wie alle genialen Naturen, glaubte er fest an sich und die Hoheit seiner Mission.

Bei Anfertigung einer Arbeit für seine „Wochenschrift für Menschenbildung" gerieth ich einmal hart aneinander mit ihm. Es wurde ihm schwer, Widerspruch zu ertragen, und mir in meinem jugendlichen Sturm und Drange schwer, Widerspruch zu unterdrücken. In höchster Aufgebrachtheit rief er mir zu: „Geh, geh von mir, wie schon Viele gegangen sind, und wenn ihr mich Alle verlaßt, so nehme ich die ganze Zeitentwicklung allein auf meine Schultern!" —

Doch zurück zu Fichte. Die Erziehung, so meint derselbe weiter, hat ihr Augenmerk nicht blos auf die nächsten praktischen Zwecke, nicht blos auf das unmittelbare Bedürfniß zu richten, sondern auch die zukünftige Generation ins Auge zu fassen. Auch soll der Mensch nicht blos (in antiker Weise) für de Gesammtheit, den Staat erzogen werden, sondern Erziehung und Staat haben ihren letzten Zweck darin, den Einzelmenschen wie die menschliche Gemeinschaft ihrer höchsten sittlichen Bestimmung zuzuführen. Mit unsern Worten: Der Einzelmensch ist nicht für den Staat, sondern umgekehrt der Staat für den Einzelmenschen da, und Letzterer ist mit seinen, einer bestimmten göttlichen Einheit eingereihten und untergeordneten Kräften eine sicht- und greifbare Realität, die zunächst als Zweck und dann erst als Mittel zur Aufrechthaltung der Gesammtheit erscheint. Dieser Einzelmensch ist auch zuerst Mensch und dann erst Sohn einer Nation. „Die Nationalerziehung soll daher über das blos Volksmäßige und jedes Nützlichkeitsbedürfniß hinaus das rein und allgemein Menschliche zu ihrer Grundlage machen und erst auf dem Boden desselben erwachsen lassen, was das nationale oder das Berufsbedürfniß erheischt." — Die Forderung an die Erziehung, auch die nachfolgende Generation ins Auge

zu fassen, ist nach unserm Philosophen nicht anzusehen als ein Ringen nach pädagogischen Utopien, wodurch die Befriedigung der nächsten Bedürfnisse zurück gedrängt wird, sondern sie erscheint in unserer Zeit unmittelbar praktisch; denn wir befinden uns unleugbar in der Uebergangszeit zu einer neuen Weltepoche. „Wir schicken uns an, der letzten Reste des Mittelalters uns zu entledigen. Die ererbten Vorrechte gelten fortan nicht mehr; wenigstens dürfen sie keine gesetzliche Geltung mehr beanspruchen, während immerhin noch in Sitte und Gewohnheit mancherlei an das Alte erinnern mag. Es soll Keinen mehr geben, welcher dem Andern blos zu dienen hätte, während dieser überwiegend die Vortheile fremder Arbeit genießt, sondern für Jeglichen sollen seine Arbeit und seine Leistungsfähigkeit die einzigen Träger seiner Lebensstellung sein. — Deshalb darf es auch keine bevorzugte Standeserziehung mehr geben, sondern Jedem muß wenigstens annäherungsweise alles geboten werden, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört und was seine besonderen Anlagen fordern oder zu bewältigen vermögen. Nur unter dieser doppelten Bedingung wäre der künftige Bürger des Gemeinwesens hinreichend vorbereitet, im dereinstigen „Kampfe um das Dasein" den gesteigerten Anforderungen gewachsen zu bleiben und den freigewählten Beruf tüchtig auszufüllen." Also die von uns vertretene allgemeine Volksschule ist nach unserm Philosophen ein unabweisliches Bedürfniß der Zeit, und sie allein ist im Stande, die Geburtswehen einer neuen Zeit abzukürzen. Das neue Princip einer gleichstellenden Berufung von Allen für Alles, was ihr Talent erreichen kann erscheint ihm groß und folgenschwer, und er ist der Meinung, daß dieses Princip sogar eine von Grund aus erneuerte, verjüngte Erziehungsweise nothwendig erfordere. Das, was die jetzige Erziehung leistet, scheint ihm nicht proportional den neuen Aufgaben zu sein; er erblickt falsche Richtungen im Einzelnen, die vom letzten Ziele abführen. Dieses Ziel muß von denen, welche die Aufgabe haben, die Erziehung zu leiten, mit aller Klarheit erfaßt und mit praktischer Sicherheit durch die nothwendigen Zwischenstufen hindurch vorbereitet werden. Also

kein Schwanken in den Principien, kein Verfehlen des rechten Ausgangspunkts darf sein.

In Betreff des Ziels gehen die Politiker wie die Staatspädagogen entschieden auseinander. Die Republikaner wollen für die Republik erziehen, so meint unser Philosoph, ohne zu wissen, was der republikanische Geist bedeutet, und ihre Erziehung verfällt sehr leicht dem schalen Nützlichkeitsprincip, wodurch die allgemein menschliche Erziehung geschädigt, ja aufgehoben wird. Bei dieser Gelegenheit fällt er ein nicht zutreffendes Urtheil über nordamerikanische Erziehung, die er offenbar nicht in genügender Weise kennt, was bei der geringen Aufmerksamkeit, die wir bisher auf die dortigen Zustände gerichtet haben, sehr verzeihlich ist. Auch auf praktisch-pädagogischem Gebiete ist in Amerika nicht alles Gold, was glänzt; aber der Grundplan des dortigen erziehlichen Gebäudes ist in den besten Staaten richtig und den Fichte'schen Ideen gemäß gezeichnet und die Fortschritte, welche dort namentlich nach extensiver Richtung hin gemacht werden, lassen alles, was in Europa geschieht, weit hinter sich zurück. Auch nach der intensiven Seite hin werden die Bewegungen immer größer. Es wird sich Gelegenheit finden, dieses Urtheil später auf Grund authentischer Nachrichten gehörig zu begründen. Doch dieses nur beiläufig.

Die Conservativen, so meint unser Philosoph weiter, schwärmen nicht selten für die indische Kastenerziehung, die Erziehung ad hoc, wodurch der alte Feudalstaat mit seiner schlichten „Unterthanentreue" und seiner väterlichen Fürsorge des „Erbfürsten von Gottes Gnaden" wieder hergestellt werden soll. „In der That finden wir Ansätze zu solcher Rückbildung in einem norddeutschen Staate, welche nur die traurige Inconsequenz und Unklarheit verrathen, mit welcher dort in der allerwichtigsten Frage, jener der Volkserziehung, gegen die eigenen wahren Interessen angekämpft wird. Dies Beginnen, wenn es fortgeführt würde, tödtete recht eigentlich die Keime seiner staatlichen Zukunft."

Die politischen Parteien sollten nach unserm Philosophen die Erziehung als ein neutrales Gebiet betrachten, auf dem man

sich gegenseitig die Hände reichen kann. Den Conservativen, wie den Vorwärtsdrängenden hält er, um sie von der Möglichkeit dieses Zusammengehens zu überzeugen, vor, daß im organischen Leben das Gesetz der „sprunglosen Stetigkeit“ (Friedrich Fröbel), der allmählichen Uebergänge herrscht, ein Gesetz, das von Fichte das pädagogische Gesetz der Weltgeschichte genannt wird. Jede Neugeburt, die nicht nach diesem Gesetze erfolgt ist, erscheint hinfällig, also von kurzer Dauer, hat Zerrüttung und Leiden, anstatt Harmonie und Segen im Gefolge. Thut der Conservative einen genügenden Einblick in dieses Gesetz, so sieht er, daß bei der Fortentwicklung das Wesentliche des Bestehenden nicht untergeht, sondern nur seinen Platz im Vordergrunde einzuräumen und sich als ein Moment einer höheren Lebensgestaltung zu erfassen hat, und der Radicale kann bei diesem Einblicke die Ueberzeugung gewinnen, daß das Bestehende so lange seinen Platz behaupten wird und muß, bis die Keime des neu zu erweckenden Lebens blosgelegt und aus der Asche der bloßen Negation Werth und Würdigkeit des Positiven, das an die Stelle des Veralteten zu treten hat, an das Tageslicht gezogen ist.

Der lücken- und streitlose Uebergang aus der Gegenwart in die neue Zeit kann allein vermittelt, eingeleitet und in Fluß gebracht werden durch eine zeitgemäße Erziehung. „Alle politischen wie socialen Streitpunkte der Gegenwart gipfeln in letzter Instanz in der Erziehungsfrage; aber nicht nur in dem Betracht, was zunächst und im Einzelnen darin zu geschehen habe, sondern weit allgemeiner noch in der Hinsicht: was überhaupt die einzig rechte, die menschenwürdige Erziehung sei?“ Die erziehliche Frage ist an sich eine psychologisch-ethische. Den Begriff und das Ziel aller Menschenerziehung hat die Philosophie festzustellen; ja sie hat auch zugleich die höchsten kritischen Grundsätze anzugeben, nach denen der praktische Pädagog über die einzelnen Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu entscheiden hat. Auf gleichem Wege ist zu erhärten, welches unter den jetzt herrschenden Systemen das Wesen des menschlichen



Geistes am tiefsten erfaßt habe und daher in der Gegenwart als ein vorzugsweise berechtigtes erscheine.

Um der letzteren Aufgabe Genüge zu leisten, werden im zweiten Abschnitte der in Rede stehenden Abhandlung zunächst die pädagogischen Systeme Herbart's und Beneke's ins Auge gefaßt. — Der Streit über das Grundwesen der Seele, über das, was sie im Processe des Bewußtwerdens von außen empfange, was sie dagegen an ursprünglichen Anlagen selbst mit dazubringe, ist noch keineswegs entschieden. Kein psychologisches System ist zur allgemeinen Gültigkeit gelangt; wohl aber haben zwei Systeme auf die theoretische und praktische Gestaltung der Pädagogik eine hervorragende Wirkung geübt: die Lehren Herbart's und Beneke's. Herbart wurde durch die Pädagogik selbst zu gründlichen pädagogischen Studien und Forschungen getrieben. „Die Triebfeder dieser nicht eben mühelosen Forschungen war meine Ueberzeugung (sagt er), daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit behaupten können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei.“ In seiner Pädagogik geht Herbart streng consequent vom Begriffe der Seele als eines einfachen, an sich unveränderlichen Wesens aus. Sie besitzt nach ihm keine festen ursprünglichen Anlagen, sondern der Mensch ist nur seinem Körper nach ein Wesen, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringt, während seine Seele einer Maschine gleicht, die ganz aus Vorstellungen erbaut ist. Vorstellungen sind ihm Selbsterhaltungen der Seele, mit denen dieselbe die von außen sie treffenden Affectionen beantwortet. Das Bewußtsein ist nur die Summe der Beziehungen, in denen die Seele zu andern Wesen steht. Sind diese Beziehungen unrichtig, verwirrt, oder sonst mangelhaft, entsteht auch ein mangelhaftes, nicht menschenwürdiges geistiges Dasein. Daraus erklärt sich die Nothwendigkeit der Erziehung, d. h. einer richtigen äußeren Einwirkung auf den unerwachsenen Menschen. Als ein

Gebäude aus lauter Vorstellungen ist die Seele einer unbegränzten Bildsamkeit fähig, und diese bedingt die Möglichkeit der Erziehung. Ihr Ziel ist, den Menschen in ein richtiges Verhältniß zu setzen zur Welt und zu sich selbst durch Belebung geistiger Interessen und Anbildung wichtiger Begriffe: sittliche Bildung; ihr Zweck ist „gleichschwebende Vielseitigkeit der geistigen Interessen", aber untergeordnet dem Zwecke sittlicher Bildung. „Alle müssen Liebhaber für Alles, Jeder muß Virtuose in einem Fache sein."

Beneke bestreitet die Einfachheit der Seele, von der Herbart ausgeht. Sie besteht nach ihm aus einer Vielheit von Einzelkräften. Diese ermöglichen die Wahrnehmungen. Die Wahrnehmungen sind aber nichts Einfaches, sondern ein Complex von Empfindungen; sie bilden das wahrhaft Ursprüngliche und Feste des Bewußtseins. Die Empfindungen gliedern sich in scharf begrenzte Gebiete, in Gesichts-, Gehörs-, Geschmacks- u. s. w. Empfindungen. Diese einfachen sinnlichen Empfindungsvermögen sind das Ursprüngliche, der menschlichen Seele Angeborene. Diese Urvermögen werden geweckt durch Reize. Die Erregung des Urvermögens durch einen Reiz läßt eine Spur in der Seele zurück. Fließen gleichartige Spuren zusammen, so entstehen Vorstellungen. Wiederholt sich dieselbe Wahrnehmung an verschiednen Dingen, so wird sie als den Dingen gemeinschaftlich aufgefaßt, und der Begriff entsteht. Alle Begriffe zusammen machen den Verstand aus. Kommt zu einem Begriffe eine neue Wahrnehmung, so fließt das Gleichartige von beiden zusammen und bildet einen Schluß; die Summe der Schlüsse ist das Schlußvermögen. — Genügende Reize gewähren deutliche Vorstellungen, damit Befriedigung und Lust, also der Seele ein Gut; ungenügende Reize wirken das Gegentheil und sind für die Seele ein Uebel. Die einzelnen Strebungen fließen nach dem Gesetze der Aehnlichkeit zusammen und erwecken sich nach Reihen- und Gruppenbildern. Die Reihen und Gruppen sind die Wünsche, und die Summe aller Strebungen und Wünsche in der Seele ist der Wille. Das Gefühl ruht auf Vorstellungen; das schnelle und gleichzeitige Auftreten der Vor-

stellungen und der dadurch erregten Wallungen erscheint in der Seele als Gefühl; seine Lebendigkeit steht im graden Verhältnisse zur Lebendigkeit der Vorstellungen. Auch das individualisirende Element in der Menschenseele ist Beneke nicht entgangen; er findet es in den verschiedenen Graden der Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit der angebornen Urvermögen und der daraus resultirenden Verschiedenheit der Wirkungen.

Herbart läßt den Inhalt des seelischen Lebens auf folgende Weise entstehen: In Folge ihres Gegensatzes gegen andere äußert sich jede einzelne Vorstellung als „Kraft", wodurch eine größere oder geringere „Hemmung" unter den Vorstellungen entsteht. Dadurch kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen, welche unter sich Verschmelzungen, Complicationen und Complexionen bilden. Die Vorstellungen sind nicht alle gleich stark: eine verdrängt, spannt, verdunkelt die andere; die unterdrückten harren an der Schwelle des Bewußtseins, bis sie wieder aufsteigen können, verbinden sich mit verwandten und dringen dann mit vereinten Kräften vor. Die zurückgedrängten, an der Schwelle des Bewußtseins harrenden, nur im Dunkel wirkenden Vorstellungen heißen Gefühle. Sie äußern sich, je nachdem ihr vordringendes Streben mehr oder weniger Erfolg hat, als Begierde. Die Begierde wird zum Willen, wenn sie sich mit der Hoffnung des Erfolgs verbindet; also auch der Wille ist Vorstellungsphänomen. Das, was man wohl sonst Vermögen der Seele nennt, ist nichts anderes, als eine gewisse in einer bestimmten Vorstellungsmasse sich bildende Regsamkeit, ein Verhalten der Vorstellungen zu einander.

Der Raum zwingt uns, hier auf die pädagogischen Resultate, die sich in den Schriften beider Psychologen finden, nicht näher einzugehen. Sie sind namentlich bei Herbart glänzender Art, und nicht allein durch den ersten Versuch einer wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik, sondern noch vielmehr durch die Vorlegung seiner tiefgehenden und umfassenden pädagogischen Ansichten wird dieser Denker ewig als ein heller Stern am pädagogischen Himmel glänzen. Uebrigens hat Fichte Recht, wenn er behauptet, daß die Herbart'schen pädagogischen Ansichten

und Vorschriften nur im losen Zusammenhange mit seinem psychologischen Grundprincipe stehen, ja daß sich Herbart sogar in Widerspruch mit der Erfahrung verwickelt, wenn er dieses Princip wirklich Einfluß gewinnen läßt auf seine pädagogischen Ansichten. Die Menschenseele ist in der That ein ganz anderes, viel reicher geartetes Wesen, als Herbart annimmt und bei seiner metaphysischen Consequenz zugestehen kann. Und die Erziehung ist weit weniger mächtig, als Herbart glaubt. Die Erfahrung lehrt dem vorurtheilsfreien und denkenden Erzieher jeden Tag, daß „das Gesetz, wonach der Mensch angetreten", seine ursprüngliche, individuelle Bestimmtheit eine Gewalt ausübt, gegen welche die der Erziehung als ein Secundäres erscheint. Des Näheren habe ich mich über diesen Punkt ausgelassen in meinen „Fundamentalsätzen der Pädagogik" (Cöthen, Schettler. 1869).

Beide Denker, Herbart sowohl als Beneke, verkennen das geistig Ursprüngliche in dem Menschen; ihre Psychologien sind überwiegend sensualistisch. Im Grunde wird nach ihnen jeder nur, was seine faktische Umgebung (kunstlos oder durch Erziehung) aus ihm macht. „Hierdurch — sagt Fichte — wird einerseits der Erziehung ein allbestimmender Erfolg zugeschrieben, den sie in Wirklichkeit nicht besitzt; andererseits ist ihr letzter Werth dennoch ein sehr untergeordneter, denn es handelt sich bei ihr eigentlich doch nur um Brauchbarmachen des Zöglings für seine jeweilige Lebensstellung, nicht um Hervorbildung seiner geistigen Anlagen und Grundtriebe, des „Genius" in ihm."

Im Gegensatze zu Herbart und Beneke behauptet nun Fichte in vollster Uebereinstimmung mit Friedrich Fröbel, was von den erwähnten beiden pädagogischen Systemen verkannt, wenigstens nicht ausreichend genug anerkannt ist, Folgendes: „Die Erziehung kann im Zögling nichts erschaffen, von außen in ihn hinein tragen, ihm einbilden oder anlernen; sie kann nur die in ihm vorhandenen Anlagen ins Bewußtsein entwickeln dadurch, daß sie seine Selbstthätigkeit erweckt. Nur was er selbst in sich hervorgebracht hat und stets von Neuem hervorzubringen vermag,

bleibt dauernd für ihn bewahrt; denn es ist Bestandtheil seines bewußten Wesens geworden. Alles Andere ist ein zufälliger oder vorübergehender Besitz. Erziehung und Unterricht haben sich durchaus nur in zweiter Instanz damit zu beschäftigen; denn es ist wesentlich nur Mittel für jenen ersten und eigentlichen Zweck der Erziehung." — Dieser Fundamentalsatz der Fröbelschen Pädagogik erscheint als eine nothwendige Consequenz seiner Weltanschauung. Die Natur erschien ihm als „das große einige Lebganze," der Mensch in seiner Unbewußtheit und Unentwickeltheit als eine Knospe an diesem unendlichen „Gliedganzen", die nicht allein alle menschheitlichen Elemente, sondern auch eine ganz specifische Mischung dieser Elemente, d. h. eine bestimmte Individualität, einen Gottgedanken, der nur einmal gedacht ist und in Ewigkeit nicht zum zweiten Male also gedacht wird, von Anfang an zeigt. Hat diese Knospe Gelegenheit, sich dieser ihrer Individualität gemäß zu entwickeln, genießt sie das höchste Glück hienieden; will man etwas dieser ihrer tiefsten Eigenthümlichkeit Widersprechendes aus ihr bilden, so verdirbt man sie und macht sie unglücklich. Das Heraustreten dieser gottgegebenen Individualität aus der Keimstufe, aus der Einheit des Unbewußtseins in die Geschiedenheit und Mannichfaltigkeit zur Ganzheit, Abgerundetheit und Vollendetheit ist ihre Entwickelung. Hat die ewig wechselnde, stetig und lückenlos fortschreitende Erscheinung einer Wesenheit Letzterer nach allen Seiten hin Genüge geleistet, so hat der Stoff seine Schuldigkeit gethan, dient nicht mehr als Träger dieser Individualität und geht andere Verbindungen ein. Aufgabe der Erziehung ist es, den Entwicklungsproceß einzuleiten, ihm die richtigen Bahnen anzuweisen, Störungen und Kränkungen zu verhüten und diejenigen physischen und geistigen Nahrungsmittel in genügender Quantität und Qualität zu reichen, welche das menschliche Individuum vermittelst einer naturgemäßen Assimilation befähigen, sich zu der Höhe der jetzigen menschheitlichen Entwicklungsstufe zu erheben und womöglich selbständig darüber hinaus zu gehen. Die Individualisirung der Einzelwesen gewinnt in der Reihe der Gattungen lebendiger Wesen an Prägnanz und Schärfe mit der Höhe dieser

Gattung, eine Höhe, die in der größeren oder geringeren Concentration des Nervensystems ihren materiellen Ausdruck erhält; sie ist im Menschen am größesten, und jedes menschliche Individuum hat in dieser Beziehung die Bedeutung einer ganzen Gattung. Je höher angelegt der Mensch, um desto schärfer ausgeprägt seine ursprüngliche, gottgegebene Individualität; im Talent und Genie erreicht sie ihren Gipfelpunkt. Ganz fehlt das geniale Element in keinem Menschen. Jeder Mensch ist ein schaffendes Wesen und dadurch Ebenbild des Schöpfers, und jeder Mensch entwickelt sich nicht allein dadurch, daß er Aeußerliches innerlich macht, d. h. den geistigen Gehalt der erscheinenden Welt in sich aufnimmt und zu seinem geistigen Eigenthum macht, sondern auch dadurch, daß er Innerliches äußerlich macht, d. h. Veränderungen an den Dingen der Außenwelt hervorbringt, die den Stempel seines individuellen Geistes tragen und dem kundigen Auge verrathen. Den Menschen zum Zwecke seiner Entwicklung nur, oder vorzugsweise zum bloßen Aufnehmen zu verurtheilen, ist eine pädagogische Einseitigkeit, die den Menschen „zur Körperträgheit und Werkfaulheit" führt und sich an dem ganzen Geschlechte rächen muß. Es giebt eine Productivität innerhalb der Receptivität; sie zu erzeugen, ist eine Seite der Lehrkunst, die da zu beherzigen hat, daß die Anschauung allein das sichere Fundament alles geistigen Erwerbes bildet. (Pestalozzi, Herbart, Beneke). „Die Anschauungen sind im Geiste die Contanten, die Begriffe die Zettel" (Schopenhauer). Das sind, in möglichster Kürze ausgedrückt, die Grundanschauungen Friedrich Fröbels. Er hat sie erworben durch Naturbeobachtung, Naturbetrachtung, Naturstudium. „Die Natur — so sagt er — war mein Gymnasium, Steine und organische Gestaltungen waren meine Professoren, der Baum mein Rector. Rector und Professoren lehren mich noch immer und werden nicht aufhören bis an mein Lebensende."

Daß eine grundwesentliche, individuelle Verschiedenheit unter den Menschen vorhanden sei, sucht Fichte durch die Erfahrung zu erhärten. Er sagt: Kein scharfer Menschenbeobachter hat sich je der Betrachtung verschließen können, daß in jedem Menschen-

individuum nicht blos zufolge seiner Ausbildung durch das Leben, sondern bis in seine frühesten Kindheitsanfänge hinein, ein deutlich erkennbarer Unterschied sich zeigte von den anderen, oft völlig unter den gleichen Lebensverhältnissen aufgewachsenen Genossen. Es gehört zu den bekanntesten Erfahrungen, daß Abkömmlinge desselben Vaters, derselben Mutter, sich durchaus unähnlich sind von ihrer ersten Kindheit an; daß in den Söhnen plötzlich Talente auftauchen, von denen bei den Eltern keine Spur sich regte, daß umgekehrt in ihnen Anlagen mangeln, an denen ihre Vorfahren reich waren. Mitten in das unleugbar Angeerbte tritt ein neues geistiges Element hinein, den Erzeugern unzugänglich und doch von vorbewußtem Ursprung für das Individuum. Anderswo verliert sich der Faden angeerbter Eigenthümlichkeit gänzlich, oder er kommt sprungweise im Enkel wieder zu Tage. Im Besondern ist hier viel Räthselhaftes, scheinbar Gesetzloses; desto fester steht die allgemeine Thatsache, daß jeder Mensch eigenthümlich geartet, nicht blos gleichartiges Exemplar seiner Gattung sei, daß ferner dies Eigenthümliche ihm nicht von außen komme, sondern die allerursprünglichste Mitgift aus der vorbewußten Region seines Wesens sei. — Ebenso ist es ein weiterer unleugbarer Erfahrungssatz, daß diese ursprünglichen Eigenthümlichkeiten niemals völlig verlöschen oder in andere sich verwandeln durch die Macht des Lebens; vielmehr zeigen sie sich als das eigentlich Beharrliche im Wechsel derselben, und an der erhöhtesten Bildung, an dem besonnensten Charakter scheinen sie dennoch unwillkürlich hindurch, wenigstens ihm selbst noch deutlich empfindbar. Es ist mit dem Menschenwesen, wie der Dichter sagt:

„So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehn; —
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Bewußte Form, die lebend sich entwickelt."

Bei den stärker begabten Individualitäten, welche man deswegen Talente, Genien zu nennen liebt, ist dies Individualisirende zu allermeist ein vorherrschender Grundtrieb, um den, wie um einen Mittelpunkt, die andern sich gruppiren, ihn unterstützen, oder wenigstens in ihrer Stärke gegen ihn zurücktreten. Ebenso

ist dieser Trieb nie auf ein Utopisches, unbestimmt Wirklichkeitsloses gerichtet, sondern in tiefer, innerlicher Wechselbeziehung mit dem Objectiven der Welt findet er in dieser sein sicher Ergänzendes, welches Finden aber niemals in passivem Empfangen besteht (was eine psychologische Ungereimtheit wäre), sondern in selbstthätigem Aneignen. Alles geistig Menschenschöpferische, Kulturerzeugende geht aus solchen eingepflanzten Grundtrieben hervor."

Die Meinung, daß jeder Mensch in seiner Art ein „schaffendes Wesen" sei, die sich in der Fichte'schen Lehre „von der Allverbreitung des Genius im Menschengeschlecht" einen andern Ausdruck giebt, erfährt in unserer Schrift ebenfalls eine tiefe Begründung. Schon die Annahme einer tiefen Kluft in der Menschheit enthält nach unserm Denker etwas Ungeheuerliches, die Menschennatur als Ganzes Herabwürdigendes. Wäre der Genius nicht allverbreitet, so erschiene die Menschheit als ein streng geschiedenes Doppelgeschlecht, an der einen Seite die sparsam vertheilte Gemeine geistig begabter, kulturfördernder Genien, an der andern eine stationäre, keiner geistigen Erweckung fähige Masse. „Aber die Erfahrung widerspricht jener Herabwürdigung des Menschen. Soweit es gelingt, auch dem scheinbar stumpfsinnigsten, durch gänzlichen Mangel der Bildung oder durch völlige Verbildung verwahrlosten Menschenstamme nahe genug zu kommen, um eingehend ihn beobachten zu können, wird man auch in ihm erste Ansätze zur Kultur oder trümmerhafte Ueberreste einer untergegangenen entdecken. Keinen Volksstamm giebt es, der in völliger Thiergleichheit befangen, unvermögend gewesen wäre, sich über die bloße Naturgegebenheit zu erheben: überall Versuche menschlicher Erfindsamkeit, zur Verbesserung des unmittelbaren Naturzustandes, mit dem dunkel wirkenden Triebe zweckmäßiger Wahl unter den verschiedenen Mitteln; überall Anfänge von Sitten und Gebräuchen, welche das sociale Zusammenleben regeln. Aber auch das Allerschwächste dieser Art kann nicht gedacht werden, ohne in Einzelnen eine von innen stammende, nicht von außen erzeugte schöpferische Anlage vorauszusetzen, welcher die nachahmende Willfährigkeit der Mehrzahl

entgegen kommt. Kurz auch hier ist schon ein Culturproceß im kleinsten Maßstabe und in beschränktester Wirkung anzuerkennen, aber so schwach und sporadisch, daß sich kein weiter fortschreitendes Kulturleben daraus entwickeln kann, wie bei den eigentlichen „Kulturvölkern.“ — Zur Erklärung der Verschiedenheit unter den Völkern und Einzelmenschen in Betreff ihrer Schöpferkraft unterscheidet unser Philosoph den „activen“ und „passiven“, den mittheilenden und den empfangenden Genius. In Uebereinstimmung mit ihm habe ich selbst im Fröbel'schen Sinne geredet von der absoluten Productivität und von der „Productivität innerhalb der Receptivität.“ Zu der Letzteren kann man auch den sogenannten gewöhnlichen Menschen, den mechanischen Kopf bestimmen und ihn dadurch zur Entfaltung seiner geringeren Anlagen veranlassen; in der diesem Zwecke gemäßen Gestaltung des Unterrichts besteht ja aber das methodische Element, die Methodenkunst, welche sich seit Pestalozzi wenigstens auf dem Gebiete des Volksschulwesens ausgebildet hat. Allerdings kennt die Pestalozzische Schule nur die Productivität, active und passive, auf dem Gebiete reingeistiger Arbeit, während Friedrich Fröbel in seiner tiefen Ueberzeugung von der Ursprünglichkeit jeder Individualität auch die körperliche Arbeit zu erziehlichen Zwecken ausbeuten, also auch den Individuen entgegen kommen wollte, deren productive Begabung auf dem sogenannten praktischen, technischen Gebiete, dem der Handarbeit, ganz oder vorzugsweise zu suchen ist.

Nachdem Fichte sehr richtig bemerkt hat, daß zur gründlichen Entscheidung über die Cardinalfragen aller Bildung und Erziehung nicht der unsichere Erfolg einzelner vieldeutiger „praktischer“ Beobachtungen genüge, aber ebenso wenig eine nach unvollständigen Prämissen ersonnene abstrakte Theorie, daß man aber allerdings die Erfahrung und nur diese zu befragen habe, aber nach dem allerweitesten Maßstabe, wirft er die Frage auf: welches sind die gemeingültigen, von der Erziehung zu entwickelnden Grundtriebe im Menschen! Diejenigen Grundtriebe, die aus der Form des bloßen Naturells auf die Stufe des Charakters, der klaren Einsicht und des freibewußten Willens

erhoben werden sollten! In seiner Antwort unterscheidet er den „Selbsterhaltungstrieb“ und den Trieb des „Genius im Menschen,“ sich zu entfalten und zur absoluten Herrschaft zu gelangen. Meiner Meinung nach ist hiermit nichts weiter gesagt, als was man bisher volksthümlicher also ausgedrückt hat: Der Mensch ist an der einen Seite Sinnlichkeit; ein Theil seines Wesens besteht aus dem, was er mit den Thieren gemein hat. An der andern Seite ist er Geist, besitzt ein Etwas, was ihn von Geschöpfen niederer Gattung unterscheidet. Und dieses Etwas ist individuell gestaltet; eine „eigengeartete Erkenntniß-, Gefühls- und Willensrichtung.“ Diese Eigenartigkeit ist das Geniale in ihm. In der Sphäre der Sinnlichkeit zeigt sich eine Polarität: erstens „Individualitätstrieb,“ d. i. ein Bestreben, das physische Dasein zu behaupten, sich zu unterwerfen und zu assimiliren, was diesem Bestreben Vorschub leistet; zweitens „Geschlechtstrieb,“ d. i. das Bestreben, zur Erhaltung der Gattung beizutragen. Merkwürdig ist's nun, daß Fichte nur in der sinnlichen, nicht in der geistigen Sphäre diese Polarität zu verfolgen weiß, obgleich der ganze Gang seiner Betrachtung direct darauf hinführt. Sie ist nach unserer Ueberzeugung entschieden vorhanden als Wille und Intellect. In der Willens- oder Gemüthsregion — das sogenannte Gefühl ist ebenfalls Willensregung — erblicken wir wiederum Polarität: auf der einen Seite das Bestreben, das eigene Wohl zu befördern und das Wehe von sich fern zu halten, den Egoismus, welcher sich steigern kann bis zur teuflischen Bosheit; auf der andern Seite Lust zur Hingabe an Andere oder an Anderes, Sehnsucht, fremdes Wohl zu befördern und fremdes Wehe fern zu halten, welche sich steigern kann bis zur Selbstvergessenheit und Aufopferungsfähigkeit — zum geistigen Heldenthum: Heroismus. Im Intellect zeigt sich hier die Kraft zu sondern, zu zergliedern, alles an seinen richtigen Ort zu stellen, dem Gesetze der Specification zu genügen: der Verstand — und dort zeigt sich das Vermögen, im Einzelnen das Allgemeine zu sehen, zu abstrahiren, Begriffe und Ideen zu bilden, zu urtheilen und zu schließen, dem Gesetze der Homogenität zu genügen.

Tabellarisch:

Mensch

sinnlicher Mensch — geistiger Mensch

Individualitätstrieb — Gattungstrieb

Wille (Gemüth) — Intellect

Egoismus — Liebe

Verstand — Vernunft

Wir vermissen in der Fichte'schen Psychologie, offen gesagt, eine scharfe Sonderung und durchgreifende Klarheit. Aber wir stimmen überein mit ihrem Hauptresultate: damit nämlich: daß die Genialität, wenn auch nach Qualität und Quantität verschieden, eine allverbreitete, jeder Mensch, um mit Fröbel zu reden, ein schaffendes Wesen sei, daß es in der Erziehung also einmal darauf ankomme, den geistigen Menschen zur absoluten Herrschaft zu erheben — nicht auf Kosten der Sinnlichkeit, sondern auf Grund derselben und durch dieselbe nur so, daß sie durch die Herrschaft des geistigen Lebens Weihe und Verklärung erhält —, daß es ferner die Aufgabe der Erziehung sei, die Eigenartigkeit des Einzelwesens auf Grund des Allgemeinmenschlichen zu pflegen und zu entwickeln, und daß diese Pflege und Entwickelung einzig nur hergestellt und aufrecht erhalten werden könne durch die Pflege und Entwicklung der Productivität im Menschen

Auch darin mag Fichte ganz Recht haben, daß eine derartige Erziehungsweise den Namen einer christlichen völlig, und zwar allein, verdiene. Denn das Christenthum verkündet als Fundamentalwahrheit, was der ganzen vorchristlichen Zeit nicht aufgegangen war: daß alle Menschen ohne Ausnahme vor Gott gleich seien, weil sie nach seinem Ebenbilde geschaffen, seine Kinder, d. h. Geister sind in des Wortes allertiefster Bedeutung. Vom Standpunkte der Fröbelschen „organischen Weltanschauung" aus ergiebt sich dieses Resultat ebenfalls. Von dort aus erscheint der Kern im Menschen, das rein Geistige, als ein Strahl aus dem tiefsten Urgrunde aller Dinge, aus Gott. Seine Herrschaft ist Herrschaft Gottes in uns. Das unser ganzes Sein durchdringende und uns beseligende Bewußt-

sein des gliedmäßigen Zusammenhanges unseres Seins mit dem „Urgrunde aller Dinge“ ist Religiosität, das Bestreben, den Einklang mit diesem Urgrunde in Gesinnung und Thun herzustellen und aufrecht zu erhalten, Sittlichkeit. Letztere erzeugt als nothwendige Frucht die Erstere, und Erstere stützt, kräftigt und erhält die Letztere. Beide sprießen hervor aus einer Wurzel. — Das erste Axiom seiner christlichen Pädagogik, gestützt auf den Grundsatz der Gleichheit aller Menschen vor Gott, besteht nach Fichte darin: daß schlechthin Allen die gleiche Erziehung, Bildung, Pflege dargeboten werde von den ersten Lebenstagen an. Das Unerreichbare dieser Aufgabe in ihrem vollen, faktischen Bestande darf nicht abhalten, wenigstens annähernd und schrittweise ihre Lösung zu versuchen. Zweites Axiom: Erziehung und Unterricht können nichts von außen in den Menschen hinein bringen, ihm anbilden, weil dies in Wahrheit unmöglich ist, soll das Gewonnene sein dauerndes Eigenthum werden. Die rechte Erziehung kann nur entwickeln, stufenweise zum Bewußtsein bringen, was in ihm schon als Anlage vorhanden ist. Auch das im Unterricht blos durch Mittheilung zu Gewinnende muß nach Möglichkeit auf selbständige Leistung zurückgeführt werden. Kein Wissen, das nicht auf Können und Leisten abzielt. Drittes Axiom: Sittliche Charakterbildung heißt das Ziel aller Erziehung; „Weisheit“ nannten es die Alten, Herrschaft des Guten, rein Menschlichen, der „Humanität“ nennt es die Gegenwart. Darüber jedoch, was das Wesen des sittlichen Willens, der Charakter des „Guten“, das Kennzeichen „humaner Gesinnung“ sei, hat noch nie Zwiespalt der Meinungen geherrscht; denn das Gute, Seinsollende trägt sein unverkennbares, nie verleugnetes Merkmal in sich selbst. Letztes Axiom: Wahrhafte Frömmigkeit, die religiöse Gesinnung zum steten Träger und Begleiter unseres Lebens und Wirkens zu machen, muß die höchste Aufgabe der Erziehung, das Ziel aller ihrer besonderen Leistungen sein; denn nur durch sie ist auf dauernde, zugleich klar bewußte Weise „sittliche Charakterbildung“ erreichbar.

Wer Fröbel kennt, weiß, daß er in diesen Forderungen in der That völlig mit Fichte übereinstimmt. Mit besonderer

Genugthuung betont Letzterer diese Uebereinstimmung. In den letzten Abschnitten seiner inhaltsreichen Schrift geht er dann näher auf das Wesen des Fröbelschen Gedankengebäudes und seiner Vorschläge ein. Zunächst wird in einer sehr gediegenen Weise Pestalozzi's Verdienst an das Tageslicht gezogen. Was er enthüllte, bleibt ein dauernder Gewinn: die menschliche Erkenntniß gewinnt ihr solides Fundament in der Anschauung; es gilt, im Unterrichte zunächst, die Schopenhauerischen „Contanten" zu schaffen, bevor an Zettelproduction gedacht wird. Der Geist darf unter allen Umständen nicht einer armseligen Zettelbank gleichen, in der die Contanten fehlen. Den Anschauungen aber, so sagt Fichte, gehen die Empfindungen voran. Fröbel war es, der sie regeln und also in die allerfrüheste Wohnstubenerziehung planmäßig eingreifen wollte. Das Menschenkind soll von frühe an empfinden und wahrnehmen, innerlich erleben, was später Ueberzeugung bei ihm werden soll. Fröbel suchte ferner die früheste Regung der Selbstthätigkeit, das Spiel für die Entwicklung fruchtbar zu machen. Er ist der „Psycholog des Kindheitslebens. Mit wahrer Genialität und innigstem Verständniß hat er sich in die Kindesanfänge zurück gedacht, und von dem tiefreligiösen, wie zugleich humanen Glauben durchdrungen, daß die Ursprünglichkeit der Menschennatur noch nichts Falsches und Irreleitendes bergen könne, will er dies Ursprüngliche nur entwickeln, stufenweise und nach allen Seiten seiner eingepflanzten Anlage hin." Es werden jetzt die bezeichnendsten Sätze aus der Fröbelschen „Menschenerziehung" citirt, und mit einer gewissen Freudigkeit bekennt unser Philosoph schließlich: „Fröbel hat durch pädagogischen Tiefblick und eigene Erfahrung nur denselben Satz gefunden, welchen uns die psychologische Erforschung als das höchste und gründliche Ergebniß über den Menschen finden ließ. Es ist, was wir die „Allverbreitung des Genius" im Menschengeschlecht nannten." Und dann heißt es — sehr richtig! — also weiter: „Nicht das Besondere der Vorschläge und Veranstaltungen jedoch, in denen Fröbel zunächst sein Princip ausprägte, sondern sein Princip an sich hat für uns großen Werth; denn es besitzt eine Frucht-

barkeit und Entwicklungskraft, die auch nach noch nicht erprobten Seiten wirksam werden könnte."

Mit der Darlegung und Beurtheilung der Fröbelschen Principien hat der Hauptwerth unserer Schrift sein Ende erreicht. Wo sich unser Philosoph auf Einzelheiten einläßt, erscheint er naturgemäß schwächer in seiner Darlegung, die denn auch ganz entschieden matter und immer matter wird, je mehr wir uns dem Schlusse nähern. Selbst das Gesetz der „Vermittlung der Gegensätze" kann er nicht begreifen. Man darf ja nur einen Krystall anschießen sehen, um sofort zu erkennen, wie alle Entwickelung in der That an den Fortgang von Satz zu Gegensatz, zur Vermittlung gebunden ist. Erst an der Hand dieses Gesetzes wurde es Fröbel möglich, in seine Spielmittel Zusammenhang und naturgemäßen Fortschritt hinein zu bringen. Der Satz von der Vermittlung der Gegensätze bezeichnet nicht das Substantielle, sondern nur das Formale einer fortschreitenden Entwicklung. Gehen wir also in Betreff seiner letzten Auseinandersetzung, die übrigens trotz des gerügten Mangels viel Gutes enthält, „zur Tagesordnung über" und eilen wir zum Schlusse.

Die Fichtesche Schrift wird die Praxis der Fröbelschen Pädagogik nicht fördern; aber sie wird dadurch ganz gewiß einen großen Segen verbreiten, daß sie recht viele Denkende veranlaßt, Fröbel und dann die Fichteschen Schriften ernstlich zu studiren.*) Sie sind genannt in der in Rede stehenden Abhandlung, die hoffentlich recht bald als selbständige Schrift erscheinen wird. Die Fröbelschen Werke sind bekanntlich von mir herausgegeben und bei Enslin in Berlin zu haben. W. L.

III.

Bemerkungen zu den Satzungen des „christlich conservativen Lehrerbundes."

Ueber diesen Bund giebt eine kleine, 1868 bei C. Dülfer in Berlin erschienene Schrift Aufklärung. Characteristisch sind

*) Fichte'sche Hauptwerke: 1. Anthropologie. 2. Physiologie. 3. Ethik.

folgende Sätze, auf die das ostfriesische Schulbatt zuerst hingewiesen hat.

1. Der Bund ist Gottes Werk.

„Wir treten zunächst auch schon deshalb noch einmal an die Anfänge unseres Bundes zurück, um von da aus zugleich der Behauptung zu begegnen, daß unser Bund lediglich Menschenwerk sei und demnach auch nur wie ein Meteor eine Weile lang leuchten und dann wieder verschwinden werde. Wohl ist die Möglichkeit dieses Verschwindens für kürzere Zeit vorhanden, dann tritt dieses Verschwinden aber nimmermehr deshalb ein, weil der Bund als ein Menschenwerk auf Menschen gegründet sei, sondern weil er von dem Geiste seines Ursprungs abgefallen und Menschenwerk geworden, wie ja Manches, das im Geiste angefangen, im Fleische seine Endschaft erreicht.“

Bemerkung zu 1. Wenn ein Einzelner seine werthvolle oder werthlose Schöpfung selber als eine vortreffliche hinzustellen sucht, heißt man ihn bekanntlich einen Prahlhans, erinnert ihn an ein eben nicht sauberes Sprichwort vom Eigenlob und lacht ihn aus; wenn ein solcher aber gar seine „dummerhaftigen Einfälle“ für directe Ausflüsse des göttlichen Geistes hält und sich selbst für ein Organ der höchsten Macht, so wird ein solcher Narr gefährlich, namentlich dann gefährlich, wenn er mit mehren Narren desselben Calibers einen Bund eingeht, in dem die Fahne des Fanatismus und der Verfolgung Andersdenkender aufgepflanzt wird. Wer nur einige Blicke in das Leben hinein gethan hat, weiß, daß es seinem innnersten Wesen nach ein ewiges Sichentwickeln ist, und daß jede Naturschöpfung, wie jede Menschenschöpfung, dem Tode anheim fällt, wenn die Fortentwicklung ein Ende nimmt. Einen Stillstand giebt's überall nicht, sondern nur Leben und Tod. Dennoch kämpfen stets Menschen für den Stillstand, d. h. für den Tod; namentlich ist dieser Kampf Sache der Jesuiten. Nicht mit Unrecht hat man daher die Ritter des Todes innerhalb der protestantischen Kirche protestantische Jesuiten genannt. Sie gleichen den katholischen Jesuiten auch darin, daß sie ihre lebensfeindlichen Einfälle und Maßregeln stets für „Gottes Gedanken und Gottes

Werk" ausgeben, äußerlich zerknirscht und demüthig einhergehen, während sie innerlich von dem colossalsten Dünkel, der jemals in einem Menschenhirn Platz gefunden hat, beherrscht werden. Dieser Dünkel besteht eben darin, seine eigenen Einfälle für Gottes Gedanken, sich selbst für ein Organ des Höchsten zu halten, und in allem, was von ihnen geschieht, Gottes Ruhm zu erblicken. Bescheidene, nicht von dem teuflischsten aller Dünkel, vom Demuthsdünkel besessene Menschenseelen wissen, daß sie „am farbigen Abglanz das Leben haben" und daß „die reine Wahrheit nur für Gott allein" ist. Sie treten deshalb nie auf als Wahrheitspächter, fühlen und wissen, daß sie überall dem Irrthume unterworfen sind, anerkennen willig jede ehrliche Ueberzeugung, lassen sich gern kritisiren und belehren und haben begriffen, daß alle Menschenwerke ihre Licht- und Schattenseiten haben. Es ist eine Blasphemie, selbst zu erklären, daß Gottes Stimme erschalle, wenn man den Mund aufthut, es ist eine pure Gotteslästerung, sein eigenes Machwerk für „Gottes Werk" zu erklären und seine Handlungen als Triumph des Ewigen hinzustellen. Die Scheiterhaufen rauchten, die Folterkammern dröhnten von jeher ad majorem Dei gloriam, und dem Jesuitismus — so klagt laut die Weltgeschichte — sind im Laufe der Jahrhunderte gefallen „Menschenopfer unerhört."

Doch weiter im Text.

2. Der Bund ist gegründet durch ein Gotteswort.

„Unser Bund ist ein Bund der Nothwehr, gegründet durch den Geist jenes Gottesworts: Ich will Feindschaft setzen zwischen des Weibes Samen und der Schlange Samen. Diese Feindschaft setzt Gott selbst, sonst würden wir unsern Gegnern zur sichern Beute werden; der Herr selbst ist es, der in unserm Bunde spricht: Ich bin (in Zeiten der Feindschaft wider mein Wort) nicht gekommen, (solchen Feinden gegenüber) Frieden zu bringen, sondern das Schwert."

Bemerkung zu 2. Nach der edlen Anschauung der Herren protestantischen Jesuiten sind also alle freidenkenden, vorwärts strebenden Lehrer dem Samen der Schlange entsprossen, jener Schlange im Paradiese, die nach der Anschauung dieser Herren

nichts weiter war, als eine Incarnation des Gottseibeiuns. Das heißt also in bescheidenem Deutsch: Wir sind Kinder Gottes, und unsere Gegner Teufelsbraten. Was reden wir von Gegnern? Die Herren sehen in uns nicht Gegner, sondern Feinde, Feinde, die sie hassen und zertreten müssen, da Gott ja gesagt hat, daß des Weibes Samen dem Samen der Schlange den Kopf zertreten soll. So also liegt die Sache?! Wir gestehen hiermit einen Irrthum de- und wehmüthig ein. Wir sahen nämlich in den Herren Hildebrand und Consorten nur Gegner, Kämpfer für eine ehrliche Ueberzeugung, die im Vertrauen auf den gewissen Sieg der Wahrheit weit entfernt sind, Andersdenkende zu verfolgen; wir waren daher aufgebracht über das Gebahren derjenigen, die auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung besagte Herren nicht zu Worte kommen lassen wollten, weil wir jedem das Recht zuerkennen, seine abweichende Meinung voll und ganz zu Gehör zu bringen. Wir waren völlig im Irrthum. Nicht Gegner erschienen, sondern Feinde, „Weibes Samen," der uns für Teufelskinder hält und es auf unsern Kopf abgesehen hat. Wahrlich, man kann es der Lehrerversammlung nicht verdenken, wenn sie sich nicht „auf den Kopf" kommen lassen will von Fanatikern, die ihr stumpfes Schwert direct von Gott erhalten zu haben glauben. Wer sich in die Teufelshöhle hinein begiebt, darf sich nicht wundern, wenn er Krallen spürt, die ihm das Athmen schwer machen. Hätte ich das Programm des Herrn Hildebrand und Genossen schon vor der Versammlung gekannt — ich würde ihm mit einer Ehrlichkeit entgegen getreten sein, die nichts zu wünschen übrig gelassen hätte. Jetzt bleibt mir nichts weiter übrig, als jenes Wort zurück zu nehmen, das ich gegen die „Spektakelmacher" gerichtet habe, und der betreffenden Aeußerung des Präsidenten nachträglich mich zustimmig zu erklären. „Es sind Jesuiten, und man muß ihnen keinen Schritt einräumen."

3. Das Wöllnersche Religionsedikt, welches Friedrich Wilhelm III. wieder aufhob, war ein Zeugniß für Christum.

„Damals kam das Zeugniß für Christum vom preußischen Königsthrone, indem Friedrich Wilhelm II. 1788 ein Religions-

edikt erließ, welches den Geistlichen streng einschärfte, im Bekenntniß des älteren Lehrbegriffs keine Aenderung vorzunehmen: Ein jeder Lehrer des Christenthums müsse und solle dasjenige lehren, was der einmal bestimmte und festgesetzte Lehrbegriff mit sich bringe; hierzu verbinde ihn sein Amt und seine Pflicht. Lehre er anders, so könne er sein Amt nicht behalten. Dem geistlichen Ministerium wurde die strengste Beaufsichtigung der Geistlichen und Lehrer zur Pflicht gemacht."

Bemerkung zu 3. Ueber Friedrich Wilhelm II. und seinen Wöllner hat die Geschichte bereits zu Gericht gesessen und ein Urtheil gefällt, das weder die protestantischen, noch die katholischen Jesuiten jemals umstoßen werden. Das „Zeugniß für Christum," welches von diesem Minister (fluchwürdigen Andenkens!) ausging, konnte glücklicherweise nur wenig böse Früchte tragen, weil Friedrich Wilhelm III. erleuchtet genug war, diese Ausgeburt protestantischer Jesuiterei zum Heile seiner Staaten schleunigst zu beseitigen. Der „ältere Lehrbegriff" ist eine Auffassung und ein Ausdruck des Christenthums, wie dieses den bestimmten Priestern vor Jahrhunderten auf ihrer Entwicklungsstufe und in Folge ihrer beschränkten Einsicht erschien. Man weiß, wie der Ausdruck zu Stande gekommen ist. Die Herrn protestantischen Jesuiten verwechseln diesen Ausdruck mit dem Christenthum selbst, das in seiner unermeßlichen Tiefe und Universalität auf jeder höhern Bildungsstufe anders und tiefer erscheint und sich dadurch, daß es nie ganz an Satzungen gebunden, nie sprachlich völlig zu crystallisiren vermag, als ein wirklich Lebendiges erweist. Ueber den sprachlichen Ausdruck vergangener Jahrhunderte ist das Leben selbst längst hinausgegangen, und wäre dieser Ausdruck mit dem Christenthum wirklich identisch: wahrlich das Christenthum wäre unrettbar verloren, trotz der Anstrengungen der Herrn Jesuiten. Uebrigens sind die katholischen Jesuiten, soweit Lehrbegriffe und Dogmen in Betracht kommen, noch weit besser daran, als die protestantischen. Auf ihrem Gebiete erblickt doch noch hin und wieder ein neues Dogma das Licht der Welt; es ist immer noch eine Art Bewegung in ihrer Sache, während ihre protestantischen Ge-

sinnungsgenossen es mit dem absolut Fertigen und Abgeschlossenen zu thun haben: „von einem Wort läßt sich kein Jota rauben." — Da das Christenthum seinem wahren Wesen nach ein Lebendiges ist, so müssen auch die äußeren Erscheinungsformen desselben, Cultus und Kirche, sich der fortschreitenden Bildung gemäß ebenfalls verändern und entwickeln; denn sonst weicht der Geist aus dem Körper, und letzterer wird Cadaver. Heil uns, daß es Geistliche giebt, die ihre Zeit verstehen, den bereits stark verbreiteten Verwesungs- und Modergeruch nicht vertragen können und den für alles organische Leben höchst nothwendigen „Mauserungsproceß," einzuleiten und in Fluß zu bringen suchen. Ihnen gehört die Zukunft und nicht den Jesuiten, und ihnen hat die deutsche Pädagogik die Hand zu reichen.

4. Aufgabe des Bundes.

„Mission an unsern Mitarbeitern im Kindergarten, das ist der Hauptzweck unseres Bundes, laut seines klaren Statutes. Weil aber eben unser Bund, ich möchte sagen diese universelle Tendenz des Eintritts der gesammten Volksschule in den Kampf für das Reich Gottes auf Erden in seinem Wesen trägt, so unterscheidet er sich dadurch von all den übrigen Vereinen auf dem Gebiete der Volksschule, und steht in dieser Beziehung einzigartig da."

Bemerkung zu 4. Ja, so steht er da, einzigartig! Er kämpft für Abgestorbenes und Todtes in dem naiven Glauben, daß sich „unsere Mitarbeiter im Kindergarten" in immer größerer Anzahl von ihm innerlich missioniren lassen werden. Sein „Reich Gottes" ist Herrschaft des Abgestorbenen, des Todes, des Buchstabens älterer Zeit, aus dem der Geist gewichen ist. Sein eben erwähnter Glaube ist naiv, weil er voraussetzt, daß „unsere Mitarbeiter im Kindergarten" den Geist und die Grundprincipien der deutschen Pädagogik weder erkannt haben, noch von ihm ergriffen worden sind. Diese Pädagogik hat es mit dem Leben zu thun und befindet sich deswegen in dem schärfsten Gegensatze zu der Anschauung und dem Streben unserer Jesuiten. Sie hält nicht alle Menschen für Engel und weiß, was Mangelhaftigkeit des Individuums, was Sünde ist, hält diese aber für etwas Accidentielles und nicht im Esse Vorhandenes, für ein Etwas,

das ein Individuum durch unausgesetzte energische Selbsterziehung und Selbstveredlung, durch einen ernstlichen innern Kampf, für welchen es die Erziehung zu befähigen hat, abwerfen kann und abwerfen muß. Das Reich Gottes ist nach ihr inwendig in uns. In jedem Einzelmenschen erblickt sie einen Strahl aus Gott, ein Ewiges und Göttliches, das in seiner individuellen Eigenartigkeit zur Herrschaft zu gelangen die Bestimmung hat. Auf die Geburt des wahrhaft Menschlichen im Menschen, d. i. des Göttlichen und Sittlichen, soll die Erziehung hinarbeiten, damit Gott werde Alles in Allem und das „Fleisch" sein gehorsamer Diener. Hierin erblickt sie ihre „innere Mission" In der im Christenthum aufgegangnen Erkenntniß, daß wahrhaft Menschliches und Göttliches identisch sei, sieht sie dessen theoretische, in der Geltendmachung der Menschenliebe als Princip menschlicher Gemeinsamkeit, dessen unendlich segensreiche praktische Bedeutung. Mit der im Esse ruhenden, von Adam sich herschreibenden und sich forterbenden menschlichen Sündhaftigkeit und der darauf ruhenden Augustinischen Sühnungs- und Stellvertretungstheorie (der Lieblingsname aller Hierarchie, welche durch sie allein gestützt und getragen wird) vermag die Erziehung ganz und gar nichts anzufangen. Sie kann nur entwickeln, was im Kerne des Menschen vorhanden ist. Wäre dieser Kern verdorben und ungöttlich, so müßten Alle, die dieser Entwicklung Vorschub leisten, als staatsgefährliche Individuen eingesperrt werden. Zwischen der Pädagogik, die auf ihre Fahne das Wort „Entwicklung" geschrieben hat, und der Anschauung unserer Jesuiten ist keine Vermittlung möglich, und es kann sich in dem unumgänglichen Kampfe nur zeigen, was gewaltiger ist: das Leben oder der Tod. „Unsere Mitarbeiter im Kindergarten" werden sich also der Mehrzahl nach schwerlich innerlich missioniren lassen, wenn sie wirklich pädagogisch gebildete und denkende Menschen sind, welche die Fundamentalsätze ihrer Wissenschaft klar zu erkennen und scharf aufzufassen vermögen, wenn ferner der Geist der Wahrheit und Wahrhaftigkeit sie erfaßt hat, also erfaßt hat, daß sie nicht im Stande sind, aus Pfiffigkeitsrücksichten ihre Gesinnung zu verleugnen und sich zu einer Ge-

sammtheit zu halten, deren Ueberzeugung sie nicht theilen, deren Zwecke sie nicht billigen können. Allerdings giebt's auch elende Menschen unter uns, die sich einer solchen Gemeinschaft beigesellen, „weil's Geschäft so mit sich bringt." Solche Mitglieder würden wir dem „christlich — conservativen Lehrerbunde" gern gönnen. Daß es gerade „unsere Väter" gewesen sind, die manches geglaubt haben, was wir nicht mehr zu glauben vermögen, kann uns nicht imponiren. Die Vaterschaft scheint bei allen Jesuiten Herrschaft über den Glauben und die Ueberzeugung Anderer zu bedeuten. Nennen sich ihre Oberen auf katholischem Gebiete doch selbst Patres. „Unsere Väter" gehörten ihrer Zeit an, und ihre Anschauungen und Glaubenssätze waren Producte ihrer Zeit; wir aber leben in einer andern Zeit, als „unsere Väter", sind in der Cultur ein gutes Stück weiter gerückt, als sie, und „unsere Väter" müssen es sich schon gefallen lassen, daß ihre Kinder das Recht zu leben und lebendig zu sein für sich in Anspruch nehmen und den Blüthenduft der Gegenwart lieber athmen, als den durch den Riß der Särge hindurch dringenden Modergeruch. Das Leben ist stets stärker als der Tod, und die Wurzeln zarter Pflanzen sprengen Felsblöcke.

5. Gegen wen ist der Bund gerichtet?

a. „Der glaubenslose Protestantismus in Deutschland will eine sogenannte deutsche Nationalkirche bilden, um die von dem ewigen Fels des lebendigen Bekenntnisses zu dem Gottmenschen Christus heruntergetretenen Gemeinden zu einem gemeinsamen Sturme gegen den Glauben der Väter zu sammeln."

b. „Das erste entscheidende Zeichen der Zeit in dieser Richtung und also auch ein Hauptanstoß für die selbständige Bildung unseres Bundes war die allgemeine Lehrerversammlung zu Mannheim, die ja in ihren Rückwirkungen so gewaltige Kreise in die Lehrerwelt zurückschlug, daß wir sie hier nur als den ersten, das Ende klar erkennen lassenden Versuch, an die Stelle des lebendigen Gottes irgend ein Gedankending oder die bloße Naturkraft zu setzen und unterzuschieben, kennzeichen wollen!"

Zu 5. Es wäre allerdings ein großartiges Verdienst des „glaubenslosen Protestantismus" in Deutschland, (d. h. der

Gemeinschaft derjenigen, welche nicht mehr im Stande sind, in den Bekenntnißformeln vergangener Jahrhunderte den Ausdruck ihrer religiösen Ueberzeugung zu erblicken), wenn es ihm gelänge, die Nation innerlich zu einigen. Ich fürchte aber, daß jeder derartige Versuch ein vergeblicher sein und bleiben wird. Dahin aber wird es hoffentlich kommen, daß man in Zukunft unter „Kirche“ nicht mehr ein unbestimmtes Etwas verstehen wird, das in den Wolken, über den Staaten und den sonstigen menschlichen Gemeinschaften schwebt und in seinen Vertretern, den Priestern, prätendirt, die Völker und ihre Institutionen zu herrschen und zu bestimmen. In dem zukünftigen Großstaate der deutschen Nation wird man die Kirche vielmehr für das halten, was sie wirklich ist, nämlich für die Gemeinschaft derjenigen Staatsbürger, welche sich zu einer Art der Gottesverehrung bekennen. Von der Art dieser Gottesverehrung wird man die staatlichen Rechte und Pflichten in keiner Weise mehr abhängig machen. Man wird jeder religiösen Ueberzeugung das Recht zuerkennen, sich durch irgend welche Cultusform einen sichtbaren Ausdruck zu verschaffen, keine Ketzerverfolgungen dulden und keine Verunglimpfung der einen kirchlichen Gemeinde durch die andere. Man wird auch keinen Menschen anfeinden, wenn ihn sein Gewissen treibt, „von dem ewigen Fels des lebendigen Bekenntnisses“ herunterzusteigen und seiner eigenen Ueberzeugung zu leben. Felsen bestehen aus todten Steinen und ein „ewiger Felsen“ ist eine contradictio in adjecto. „Lebendige Bekenntnisse“ können nicht bedruckte Blätter sein, sondern Aeußerungen lebendiger Menschen, die ihren religiösen Ueberzeugungen in Worten Ausdruck geben. Ein dummes Nachbeten vorgeplapperter Glaubensartikel ist eben kein lebendiges Bekenntniß. Selbst unter den Mitgliedern einer kirchlichen Gemeinschaft werden die lebendigen Bekenntnisse der Einzelnen vielfach von einander abweichen, sintemal „viele Köpfe viele Sinne“ haben und jeder Gedanke in jedem neuen Menschengeiste eine specifisch gefärbte Gestalt annimmt. Diese Mannichfaltigkeit und Nüancirung wird keine Störung in der kirchlichen Gemeinschaft hervorbringen, wenn sie sonst eine wirkliche Gemeinschaft ist, bestehend aus le-

bendigen Gliedern, die das Leben in der Liebe und die Kräftigung für dieses Leben über alles Andere stellen. — Einstweilen giebt es kein besseres Mittel, die denkende Welt von dem erwähnten nackten ewigen Felsen hinunter zu treiben in die Tiefe vernünftiger religiöser Ueberzeugung oder in den Abgrund des Nihilismus, als das stabile Staatskirchenthum mit seinem Cultusministerium. Geht es noch lange in der jetzigen Weise fort, so dürften bald nur wenige obscure Gestalten auf dem besagten ewigen Felsen stehen bleiben und die gesammten Gebildeten unten im Thale ihre eigenen Wege gehen. Kirchen, die es nicht verstehen, den Bildungsstrom in ihr Gebiet einzulenken und für sich fruchtbar zu machen, werden von diesem Bildungsstrome mit der Zeit nothwendig umgangen und müssen auf ihren hohen Felsen verfallen, wie die Burgen des Mittelalters auf den ihrigen. — Was schließlich den lebendigen Gott betrifft, so ist er für uns grade so lebendig, wie für unsere protestantischen Jesuiten, ja der Urquell und die Einheit alles Lebens selbst. Sollen wir den plumpen Ausdruck „Ding“ acceptiren, so ist er allerdings „Gedankending;“ denn das Gegentheil wäre doch wohl Sinnending. Eine schwankende, nach Willkür und Launen die Welt regierende Menschengestalt jenseits der Welt können wir freilich in dem göttlichen Wesen nicht erblicken. In einer derartigen naiven Gottesanschauung gewahren wir Atheismus, um jenes Wort zu gebrauchen, mit dem unsere Ketzerrichter so gern um sich werfen; denn die menschlich-persönliche Beschränktheit hebt in einem logischen Kopfe den Begriff der Unendlichkeit, Allwissenheit und Allgegenwart und damit den der Gottheit selbst auf. Uebrigens halten wir mit Lessing dafür, daß unsere Ergebenheit in Gott von unserm Wähnen über Gott ganz und gar nicht abhängt, und daß, wie Carus sich ausdrückt, der Abgrund des göttlichen Mysteriums nur ausgefüllt werden könne durch die Macht und Tiefe der Liebe.

Es freut uns herzlich — so bekennen wir schließlich — daß die allgemeine deutsche Lehrerversammlung seit den Tagen in Mannheim angefangen hat, unsern protestantischen Jesuiten „fürchterlich“ zu werden. Ich denke, sie wird ihre Bahn ruhig

weiter wandeln, trotz der Feindschaft aller Stillständer und Rückwärtsler.

6) Die Nothwendigkeit des Bundes.

„Von dieser Seite angesehen — wer wollte es leugnen, daß der christlich-conservative Lehrerbund eine unumgängliche Nothwendigkeit durch sein Zeugniß sei, wie auch dies der liebe Herr Generalsuperintendent unserer Provinz anerkannt hat.“

Diese Schweifwedelei vor dem „lieben Herrn Generalsuperintendenten“ bildet einen so würdigen Schluß des Ganzen, daß wir uns wohl hüten wollen, seine vortreffliche Wirkung durch irgendwelche Bemerkung abzuschwächen. W. L.

IV.

Die Schule der Zukunft.

Erster Artikel, das Allgemeine betreffend.

In allen pädagogischen und politischen Zeitschriften lesen wir den Wunsch, daß die gegenwärtigen Zustände des Schulwesens ihre Endschaft erreichen möchten. Die conservative Partei scheint sich diesem Wunsche einigermaßen anschließen zu wollen. Die liberale Partei bekämpft jene Zustände ohne Unterlaß. Beiden Parteien muß es um Aenderung resp. Verbesserung zu thun sein. Diese Zustände haben sich fortgesetzt nicht allein durch die Schuld der Regierungen, sondern auch durch die Schuld der Parteien. Es hat ja den Parteien niemals an Gelegenheiten gefehlt, von der Tribüne und in der Presse bessere Organisationen zu empfehlen; ihre Nothwendigkeit haben sie stets anerkannt, aber die Richtigkeit und Ausführbarkeit haben sie nicht bewiesen; hätten sie das, so würden sich Regierung und Volk ihnen nicht haben entziehen können. In den Kammern hat das Ministerium jedesmal geglaubt, den Vorschlägen der Liberalen entgegen operiren zu müssen; es hat dies darum mit Glück gethan, weil es richtigere Einsichten und detaillirteres Wissen kund gab, als die Reformer. Den vorhandenen Zuständen dadurch

ein Ende zu machen, daß man bessere einführe, z. B. daß man an die Stelle einer mühsam und unzureichend das Dringendste patriarchalisch anordnenden Verwaltung wirkliche Selbstverwaltung setze, dazu drängt von allen Seiten und zwingt uns die Realität; sie zwingt, die größte innere Aufgabe herzhaft in die Hand zu nehmen. Ist es z. B. auch nur im Entferntesten möglich, den Schulbedürfnissen auf dem platten Lande in den engen Grenzen der kleinen Gemeinden oder Schulgemeinden gerecht zu werden? Kann die Noth der Lehrer, die innere und äußere, noch länger fortbestehen, ohne dem Culturwesen die größten Nachtheile zu bringen? Kann es bei den heutigen, zur Zeit ärmlich aushelfenden und dabei drückenden, zum Theil ungerechten Maßregeln der Büreaukratie bleiben? Auch der conservativste Bürger, der ein offenes Auge für die ihn umgebenden Verhältnisse hat, wird sich sagen müssen: das Heutige ist nach allen Richtungen hin, besonders aber in Bezug auf die inneren und äußeren Lehrerverhältnisse, unhaltbar. Freilich will der Feudale für das Bestehende gern noch eintreten, obgleich es für ihn selbst zahlreiche Uebelstände mit sich führt, weil er und sein Stand die Leitung nicht ganz verlieren, die Leitung nicht an andere Gesellschaftsklassen abgeben will; denn so nimmt sich ja der Kampf um die Selbstverwaltung vielfach aus: die bisher einflußreichste Klasse soll von einer anderen Klasse abgelöst, ihrer Stimmenzahl untergeordnet werden und das feudale Patronatsrecht cessiren, namentlich soll der Lehrer mitzurathen und mitzuthaten haben in allen Schulangelegenheiten, sei es mit, sei es ohne den Pfarrer.

Aber, wird vielleicht der Conservative und der Liberale in Preußen einwerfen, das neue Unterrichtsgesetz wird ja allen Jammer enden, es ist ja schon fertig, wird der nächsten Kammer vorgelegt, wird nur darum so geheim gehalten, damit die Ueberraschung desto größer sei 2c.

Nun die letzten Präcedentien vom Schulgesetz haben das Ihrige gethan, daß kein Mensch, welcher Partei er auch angehöre, am wenigsten die liberale Partei, davon etwas Erkleckliches erwarten könnte.

Und vergleichen wir die Unterrichts-Gesetzentwürfe, die unter den Ministerien von Altenstein, Eichhorn, Ladenberg und Bethmann-Hollweg ausgearbeitet worden sind, so wird sich darin, mit wenigen Ausnahmen, ein Fortschritt zum Schlechtern klar herausstellen. Immer ein pejor avis erscheint in einem förmlichen Kreislaufe der Verhandlungen und Berathungen darüber. Berücksichtigen wir hier besonders die Gesetzgebung für die Elementarschule. Der Altensteinische Entwurf legt ihr sowie der Stadtschule eine Religionslehre vor, die streng nach den positiven Wahrheiten des Christenthums eingerichtet sein soll. Er bespricht den Unterricht in der deutschen Sprache (und in fremden Sprachen) in Hinsicht auf Bildung des Sprach- und Denkvermögens nach formeller Richtung hin; ferner die Form- und Maßverhältnißlehre, die Zahlenlehre — zur Uebung und Schärfung des Sinnes für die Natur der Zahlen und ihrer Verhältnisse. Für Kinder weiblichen Geschlechts fällt der eigentlich mathematische Unterricht fort. Der naturwissenschaftliche Unterricht giebt eine zusammenhängende Uebersicht der Naturreiche besonders für die Bedürfnisse des praktischen Lebens. Der geographische und historische Unterricht soll in wechselseitiger Beziehung zu einander zur Kenntniß der Erde sowohl im Allgemeinen, als auch nach den einzelnen Völkern und Staaten führen, eine zusammenhängende Uebersicht der allgemeinen Weltgeschichte nach den Hauptperioden geben u. s. w. Kurz der Lehrplan wird hier in aller Ausführlichkeit behandelt. In den folgenden Entwürfen fällt das weg. Der Ladenbergische und Bethmann-Hollweg'sche zählen nur die Gegenstände des Unterrichts auf und verweisen auf einen vom Unterrichtsminister nach vorheriger Anhörung der kirchlichen Behörden(!) zu entwerfenden Grundlehrplan für eine Volksschule mit Einer Klasse und Einem Lehrer. Sie unterscheiden 3 Stufen: einklassige Volksschule, mehrklassige Volksschule (mit einem Hauptlehrer), mehrklassige Volksschule mit gehobnen Klassen (Bürgerschule unter einem Rektor). Dieser Entwurf entspricht fast wörtlich in diesem Punkte dem neusten Mühler'schen Entwurfe, und wir gehen auf diesen nicht weiter ein. Was aber die Verhält-

nisse der Lehrer betrifft, die Besoldung rc., so ist das Eigenthümliche des Mühler'schen Entwurfes, daß eine Unterscheidung der Städte nach der Einwohnerzahl gemacht wird; die Besoldung und Stellung der Lehrer sind überall so geringfügig, wie sie etwa in den Zeiten des Mittelalters, wo Schuster, Schneider, abgedankte Unteroffiziere rc. lehrten, waren. In dem Bethmann-Hollweg'schen Entwurf werden die Lehrer von der Entrichtung des Schulgeldes an ihrer Schule befreit. Dieser Entwurf stimmt mit den Eichhorn'schen Schulordnungen überein, erwähnt aber die Rückerstattung der gestatteten Umzugskosten nicht. Die Pensions-, Wittwen- und Waisen- Verhältnisse sind wenig geregelt. Aber die Wahl und Berufung der Lehrer soll nach dem Altensteinschen Entwurfe auf dem Lande in Schulvereinen von den Schulvorständen ausgehen, wenn die geistlichen Aufseher der Schule als Mitglieder der Schulvorstände die wählbaren Subjecte vorstellen. Die Anstellungsurkunden bedürfen stets der landesherrlichen Bestätigung. In den Städten wählen und berufen die Patronatsbehörden. Was die Aufsicht der Schulen betrifft, so hat nach dem Altenstein'schen Entwurfe der Schulvorstand, bestehend aus dem Kirchenpatron, den Geistlichen des Kirchspiels, den Gemeindevorstehern und nach Maßgabe der Stärke des Schulvereins aus 1 oder 2 christlichen Hausvätern, das Aufsichtsrecht. Kreis-Schulcommissionen kommen zuerst im Bethmann-Hollweg'schen Entwurfe vor.

Nach sämmtlichen Entwürfen gebührt die Oberaufsicht über das Schulwesen den Staatsbehörden. Die Schulunterhaltung soll nach dem Altenstein'schen Entwurfe durch das Societätsprincip bewirkt werden. Auf dem Lande sollen Schulvereine gegründet werden und alle Besitzer ländlichen Eigenthums, sie mögen Kinder haben oder nicht, dazu beitragen. In den übrigen Entwürfen wird das Kommunalprincip als maßgebend angenommen. Im Bethmann-Hollweg'schen Entwurf sind das Kommunal- und Societätsprincip gemischt. Schulgeld wird erhoben; aber der Ladenbergische Entwurf bestimmt: Für den Unterricht der Volksschule innerhalb der Grenzen des Grundlehrplans wird kein Schulgeld erhoben. (Gewiß ist das Schulgeld für die Elementarschulen eine Zwangsteuer, und es läßt sich nicht

rechtfertigen, daß diese Steuer von jeder Familie nach der Zahl ihrer unmündigen Kinder erhoben wird; diese Art der Schulbesteuerung ist ebenso verwerflich als inhuman). Der Schulzwang ist in allen Entwürfen festgehalten. In Bezug auf die confessionellen Verhältnisse können die confessionellen Schulen auch Kinder einer andern Confession, selbst Juden, aufnehmen. Für keine Schule werden bestimmte Lehrbücher vorgeschrieben im Altenstein'schen Entwurf, der in jeder Hinsicht ausführlicher und humaner ist, worüber Prof. Gneist nachzusehen ist. Prof. Gneist, der neulich nicht nur unwiderleglich bewiesen hat, daß eine confessionelle Schule nach preußischen Landesgesetzen vollständig ungesetzlich ist, und daß nur eine sowohl ungesetzliche als widersinnige Verwaltungspraxis seit ungefähr 1840 den Namen und die Sache der sogenannten confessionellen Schulen eingeführt hat, sondern auch, daß auch das Philosophiren und Debattiren über dergleichen längst abgethane Sachen die Aufmerksamkeit von der Hauptsache abgelenkt hat, zeigt in seiner neusten Schrift (Die Selbstverwaltung der Schule ꝛc.), wie die schwierigste Frage der Gegenwart gelöst werden müsse oder könne. Er sagt: Am 27 Juni 1869 sind 50 Jahre verflossen seit dem Tage, an dem die Ausarbeitung eines Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate vollendet war, welches bis heute noch nicht zur Ausführung gelangt ist ... Die Wahrheit ist, daß Preußen seit 50 Jahren das Bedürfniß einer Schulgesetzgebung anerkennt, daß aber die gesetzgebenden Organe der Aufgabe nicht gewachsen waren, — ein Vorwurf, welcher sich auf 30 Jahre absoluter Regierung, auf 20 Jahre constitutioneller Regierung, also auf Beamtenthum und Kammern vertheilt; daß es 3 Grundmängel sind, an denen die bisherigen Versuche gescheitert sind: 1) Die Unklarheit der herrschenden Vorstellungen; 2) der mangelnde Sinn für Gesetzlichkeit, besonders in dem Verhältniß zwischen Kirche und Schule und Staat; 3) die Beschaffung des Geldbedürfnisses der Volksschulen; das neue Schulgesetz müsse unmittelbar für einen jährlichen Mehrbedarf von 4 bis 6 Millionen Thalern und dann für weitere Erhöhung sorgen; das Schulgeld dürfe nicht erhöht, sondern müsse abgeschafft werden; der Widerstand liege

in den besitzenden Klassen; den Lehrern müsse ein menschenwürdiges Dasein gewährt werden; die unheilvolle Krankheit der ländlichen Schulgemeinde sei ihre lebensunfähige Kleinheit; auch die ländlichen Communen seien zu klein, die Lasten zu tragen; ein Kreisverband sei einzuführen, welcher überhaupt dem zersplitterten verkümmerten Communalleben des platten Landes ein Ende machen könne —; die Lösung des Problems liege in dem Grundsatze: die Erhaltung der Elementarschule geht von den bestehenden ländlichen Schulgemeinden, Landgemeinden und Gutsbezirken, als gemeine Kreislast auf den Kreisverband über; durch eine reale Hausstandssteuer seien unterdessen die Kosten der Unterhaltung der Elementarschulen aufzubringen ꝛc. Dann giebt er an, wie die Kreisvertretung nebst Kreisversammlungen einzurichten seien, und in welchem Verhältnisse sie zur Regierung stehen, spricht über den Wahlmodus, die Pflichten und Rechte derselben und will den besitzenden Klassen das Bewußtsein ihres Staatsberufs wiedergeben, dem Staatsbeamtenthum ein ebenbürtiges Gegengewicht verschaffen, kurz ein echtes Selfgovernment, den Communen Selbstverwaltung und den Schulen höhere reale Geltung verschaffen — durch Selbstverwaltung.

Bei dem letzten Puncte fiel mir gerade die Frage ein, ob es in Preußen gesetzlich erlaubt sei, Bildung, Anstellung und Beaufsichtigung der Lehrer einer vom Staate ganz unabhängigen und nicht eben ihm befreundeten Kirche ganz anzuvertraun, und ob z. B., da nach den noch geltenden hannoverschen Bestimmungen das Schulwesen von Sachverständigen beaufsichtigt werden soll, die Schuloberaufsicht einem Bischof für die Katholiken, und einem unionsfeindlichen, hyperorthodoxen Consistorium für die Evangelischen überwiesen werden darf. Wenn man allgemein (und so auch H. Dörpfeld in der sogleich zu betrachtenden Schrift) der Meinung ist, daß das bureaukratische System fort und fort offenbare Mißgriffe begehe, daß namentlich das Mühler'sche und Stiehl'sche System die zu Recht bestehenden Gesetze ohne offen zu erklären (und auf einigen Erfolg dürfte diese Erklärung immerhin rechnen, wie jetzt die Sachen stehen), „das Gesetz ist zu ändern", ändert, so muß dem Schulmann die Gesetzlosig-

keit im Staate als Gesetz erscheinen. Aber wo Hülfe dagegen? Bei dem Ministerio gewiß nicht; also — er muß darauf denken, sich selbst zu helfen. Ein gesetzlicher Schutz gegen fehlerhafte Praxis der Verwaltungsbeamten besteht nicht, sagt Prof. Gneist. Das beständige Räsonniren ist nur eine andre Form des Nichtsthuns. Das mögen sich die Lehrervereine und Lehrerversammlungen gesagt sein lassen! Philosophirt und debattirt ist seit zwei Jahrzehnden über die Mängel des Schulwesens zur Genüge. Legt jetzt herzhaft Hand an — an Selbsthülfe — zunächst in Beziehung der Aufbringung der nöthigen Geldmittel; dann an die Realisirung einer richtigen Form des Selfgovernments der Schule. Bringt dann eure reiflich erwogenen Rathschläge vor die Kammern, vor den Reichstag —, man wird euch hören, euch dabei unterstützen wenn ihr Thatkraft zeigt und nicht Andern das Werk der Hülfe anheimstellt, die Hand müßig in den Schooß legt. Den hohen Werth eurer auch unter den drückendsten Verhältnissen bewiesenen Leistungen und die Wichtigkeit eures Standes und Berufs verkennt Niemand mehr. — So meint und denkt Gneist — für den (wahrscheinlichen) Fall, daß seine Reform-Vorschläge nicht angenommen werden, obgleich sie die gemeinsame Erhebung der schwächeren Klassen der Bevölkerung zu einem höheren wirthschaftlichen und sittlichen Dasein herbeiführen.

Aber, wird man sagen, der neuliche Bericht des Ministers v. Mühler an S. Majestät den König verspricht ja die Besserung der Elementarlehrergehälter, ja weist durch Zahlen nach, wie der schweren Noth der Lehrer schon abgeholfen sei 2c. Nun da berufen wir uns auf die einstimmige Antwort der Lehrer, welche in der Norddeutschen Schulzeitung enthalten ist, wo es zum Schlusse der genausten Nachweisungen heißt: „der Bericht hat uns Lehrer nicht erfreut, sondern tief betrübt; aber wir appelliren an das landesväterliche Herz und an die Weisheit unsers Königs, wie an die Einsicht unsres Volkes.“ — Wieder das Appelliren an Andre! Hat es denn je schon etwas geholfen? Die Schrift des H. Dörpfeld (die drei Grundgebrechen —. als welche angegeben werden: Die bureaukratische Form des Schulregiments, der Mangel an Ein-

heitlichkeit in der Schulverwaltung und in der Schularbeit, der Mangel einer gebührenden Mitwirkung des Lehrerstandes bei der Schulverwaltung) ist vom schulmännischen, oft nicht einer gewöhnlichen, aber nicht tadelnswerthen Pedanterie entbehrenden Standpunkte aus ebenso umsichtig verfaßt als die Gneist'sche vom staatsmännischen, mit praktischer Einsicht verfaßte. H. Dörpfeld kämpft gegen die Bureaukratie kräftig; aber, wie es scheint, bei seinen Reform-Vorschlägen kommt sie sammt den Kirchenthumsinteressen, welche Gneist hinausgewiesen hat, zur Hinterthür wieder hinein.*) Die Schrift verdient das Lob, welches H. Prof. Ziller, welcher auch Thesen über die Pflege auf den Universitäten, höchst zeitgemäß, hinzugefügt hat, ihr zollt. Aendern wird leider auch diese so wohlgemeinte, mit dem wärmsten Eifer und pädagogischen Tiefblick verfaßte Schrift wenig. Legt selbst Hand, ihr Lehrer, wird es auch hier heißen. Der Geldpunct! Der Geldpunct! — Die Selbstverwaltungsfrage ist auch eine Geldfrage — sagt Gneist.

Alle werden wohl bei den Gneist'schen Vorschlägen sagen: Wir wollen Selbstverwaltung, wir wollen Vereinfachung des Bureaukratischen Systems, wir versprechen uns davon Abnahme der Staatslasten, und ihr sprecht uns von Communalsteuern, neuen Lasten auch andrer Art für Kreis und Gemeinde? Sodann werden die Conservativen auf die altherkömmliche Bevorzugung der adlichen und gutsherrlichen Klassen nicht verzichten wollen, die Liberalen aber ihre Intentionen, die sie nun schon seit Jahrzehnten verwirklicht zu sehen hofften und die in diesem Plane eine ganz andre unliebsame Form angenommen haben, nicht aufgeben wollen; und die Geistlichkeit wird mit den Feudalen gemeinschaftliche Sache machen zur Bekämpfung dieser demagogischen, demokratischen Intentionen. Kurz, es ist nicht nur höchst wahrscheinlich, es ist ziemlich gewiß, daß aus Gneist's Reform-Vorschlägen, auf deren Realisirung er selber eine Zeit von 10

*) Wir kommen vielleicht in einem zweiten Artikel auf die pädagogischen Grundsätze zurück und haben ihnen Manches hinzuzufügen — besonders aus den pädagogischen Vorträgen zur Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht, von Dr. Willmann, was gewiß den Herren von großem Interesse sein dürfte.

Jahren jetzt, für den Lehrerstand kein Heil, keine Hülfe, keine Rettung erwachsen wird und daß dieser zur Selbsthülfe gezwungen ist. Wir legen denselben einen Plan dazu bei. Darauf gründet sich die Zukunft der Schule nach unserer Meinung.

Viribus unitis!

Vorläufiges Programm zur Constituirung eines Allgemeinen Lehrer-Selbsthülfevereins.

Der Zweck des jetzt durch die Pflicht der Selbsthülfe gebotenen Vereins ist die anzustrebende innere und äußere Hebung des Lehrerstandes.

Die Mittel dazu sind theils negative, theils positive:

I. negative: auf alle gesetzliche Weise zur Geltung und zum effectiven Erfolg zu bringende Proteste (bei den Kammern, dem Reichstag —):

a. Der Verein protestirt gegen alle gewaltsame Verordnungen irgendwie Kirchendiener zu sein und gegen alle Zwangsmaßregeln als Kirchendiener die veralteten, rein willkürlichen Dogmen der Kirche in den Schulen vorzutragen und den Schülern mechanisch einzuprägen, wenn diese Dogmen (von der Dreieinigkeit —) theils nicht in der Bibel begründet sind, theils (von der Erbsünde, der Genugthuung oder dem Sühnopfertod eines Gottmenschen —) der geistigen Jugendbildung und moralischen Charakterentwicklung ebenso wie der Natur- und Geschichtserkenntniß der Gegenwart widerstreiten —, also auch gegen alle confessionellen Barrièren eines theologischen Systems, da überhaupt die Confessionalität der Schulen nicht in den Landesgesetzen begründet ist und dadurch die Schule und Pädagogik verhindert wird, sich nach ihren eignen, die Bildung des Menschen aus ihm heraus bezweckenden Principien zu entwickeln.

b. er protestirt gegen alle ausschließlichen Wahl- und Beaufsichtigungsrechte confessioneller Regierungsbeamten, da sie den Gemeinden, resp. Gemeinde-Verbänden zukommen.

c. gegen allen Rangunterschied zwischen Priestern und Laien, zwischen Lehrern untereinander, zwischen Lehrern und Lehrerinnen, öffentlichen und privaten, und erkennt in dem Lehrerstande die wah-

ren, natürlichen Seelsorger der Jugend und eignet sich darum auch den ganzen Religions-Unterricht zu," weil, wenn er von Geistlichen ertheilt wird, er für die Schule viele Inconvenienzen und mannichfache Widersprüche mit sich führt.

d. gegen alles einseitige und gewaltsame Eingreifen in die Lehrmethode, den Lehrstoff, die Lehrbücher, die Disciplin von Seiten sachunkundiger Vorgesetzten, wie sie auch heißen mögen, weil nur in der Autonomie des Lehrerstandes das Heil und der Segen des Schulwesens, die Hebung der sittlichen Interessen des Volkes seine Basis hat.

e. gegen alle Arten heimlicher Conduitenlisten, welche auch die Selbstverwaltung der Schule unnöthig macht.

f. gegen alle, besonders auf das Inspectionsrecht pochenden Selbstüberhebungen des geistlichen Standes über den Lehrerstand, da zwischen Geistlichen als Lehrern für Mündige, was sie sind oder sein sollen, und zwischen Jugendlehrern und Erziehern kein Unterschied stattfindet, außer, nach Lutherischem Ausdruck, allein des Amtes.

g. gegen die unzureichende Besoldung und das herkömmliche Pensions-Wittwen- und Waisen-Verpflegungsgesetz.

h. gegen alle bureaukratischen Formen des Schulregiments, welche die Einheitlichkeit in der Schulverwaltung und in der Schularbeit und die Mitwirkung des Lehrerstandes bei der Schulverwaltung verhindern.

II. positive: 1, Selbstvervollkommnung und Selbsterhebung der Lehrer zu den entwickeltsten und gebildetsten Männern — nach Diesterwegs Forderungen vermittelst der ihnen vom Verein zufließenden Mittel und Subsidien.

2. Aufbringung von Geldmitteln durch Bildung und Constituirung von Vereinen unter Privaten in Deutschland und in dem den deutschen Lehrern soviel schuldenden reichen England und Nordamerika. Dafür unentgeltlicher Empfang der vom Verein erscheinenden, das Unterrichts- und Culturwesen und die Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse betreffenden Schriften und Journale.

Der Verein schließt sich, da nur in der Einheit und Einig-

keit die Kraft liegt, den allgemeinen Lehrervereinen in Berlin, Leipzig, Dresden und Wien ꝛc. und allen Pestalozzi-Vereinen und dergleichen an, oder nimmt sie in sich auf, und stiftet Zweigvereine durch ganz Deutschland, besonders dem Berliner Lehrer-Unterstützungsvereine sich anschließend. Ein jährlich in der allgemeinen Lehrerversammlung zu wählendes Comité aus 3 Privaten und 3 Lehrern bestehend, hat die Geschäftsführung, legt Rechnung ab nebst Berichterstattung über den Erfolg und Verlauf der Vereinsthätigkeit, wählt sich Adjutoren besonders zur Herbeischaffung der Geldmittel ꝛc. — nach erreichten privilegirten Corporationsrechten.

Um vom Vereine unterstützt zu werden, ist erforderlich, daß die Unterstützungsuchenden in ihrem an den Vorsitzenden zu richtenden Gesuche ihre Zugehörigkeit zum deutschen Lehrerverein und ihre Hülfsbedürftigkeit nachweisen.

Die Zulässigkeit des Beantragten und der Umfang der zu gewährenden Unterstützung unterliegt allein der Beurtheilung des Vereinsvorstandes.

Mitglieder und deren Hinterbliebene haben den Vorzug vor Nichtmitgliedern und deren Hinterbliebenen — besonders wenn sich die Mitglieder durch Schriften oder Beiträge oder sonst wie um den Verein Verdienste erworben haben.

Im Uebrigen gilt der Grundsatz, daß unter sonst ähnlichen Verhältnissen Alte, Kranke, Wittwen und Waisen vorzugsweise zu berücksichtigen sind. Fortlaufende, oder jährlich auf erneuertes Gesuch zu erneuernde Unterstützungen dürfen nicht öffentlich genannt werden. Die Empfänger sind verpflichtet, alle Unterstützungen, welche der Verein gewährt, an die Vereinskasse zu ersetzen, sobald sie dazu im Stande sind.

Es werden auch eine Anzahl von Stipendien à 20 Thlr. an solche mittellose Jünglinge und Jungfrauen vertheilt, welche sich dem Lehramte, ohne in die Seminarien einzutreten, widmen. Die Verfügung darüber steht dem Vorstande zu. Ps. 37, 5.

Vorstehender Plan hat sowohl wegen seiner Zeitgemäßheit und Zweckmäßigkeit, als auch wegen seiner Ausführbarkeit bei Allen, die ihn kennen lernten, ungetheilten Beifall gefunden.

Auch die Zeitschriften, z. B. Mag. f. d. Lit. des Ausl. IV. 4, S. 400. haben ihn als höchst beachtungswerth erklärt. Die Dresdner Monats-Blätter (Nr. 5) sagen: „Daß es unrecht wäre, dieses Unternehmen in Voraus als ein nicht zu verwirklichendes hinzustellen, das lehrt ein Blick auf andere Berufsklassen, welche zum Theil mit geringeren geistigen Mitteln ähnliche Institutionen ins Leben riefen und bereits durch den Erfolg von der Vortheilhaftigkeit derselben überzeugt wurden. Es ist daher dem immerhin nur kleinen Theile der deutschen Lehrerschaft, welcher in dieser Weise an den Gemeinsinn derselben appellirt, die gebührende Anerkennung zu zollen. Viele Lehrervereine haben beschlossen, nach gehöriger Durchberathung des Statuts an die Realisirung desselben Hand anzulegen." Damit ist das richtige Wort in dieser Angelegenheit gesprochen.

Wir fordern freundschaftlichst alle Lehrervereine dazu auf. Was geschehen solle, geschehe aber **bald!** Die Dresdner Herren Lehrer gehen mit gutem Beispiele voran.

Prof. Dr. Haupt in Königsberg N/M.

V.

Die Hauptregel der Betonung.

Ein Beitrag zur höhern Leselehre.

C. Der Hauptton im Satze.

(Fortsetzung und Schluß.)

Der Satz, der eine Gedankeneinheit — gegenüber den frühern Vorstellungs- und Begriffseinheiten — sprachlich zur Darstellung bringt, kann auch nur einen Hauptton haben, gleichviel ob es ein nackter oder erweiterter Satz ist, oder ein zusammengezogener, der, wenn er nicht zu lang ist, wie ein erweiterter betont wird. In zusammengesetzten Sätzen aber hat jeder Satz seinen Hauptton, wenn sich derselbe auch gegenseitig noch abstuft.

1. Nach der gefundenen Regel, daß in der Betonung das

Bestimmende den Vorzug vor dem Bestimmten erhält, fällt in nackten Sätzen der Hauptton auf das Prädicat, falls das Subject nicht in einem Gegensatze steht. So betonen wir: Die Rose blüht. — Der Geruch ist angenehm. — Der Schwamm ist ein Gewächs. — Die Stunde hat geschlagen. — Der Mann wird verreist gewesen sein. — Mögest du glücklich sein. — Dagegen: Nicht die Nelke, sondern die Rose blüht. —

Auch hier giebt es eine Art Inversion, durch welche das Subject ans Ende des Satzes gerückt wird, wodurch der Sprechende dasselbe als letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens aufgefaßt wissen will. Dann erhält das Subject gewöhnlich den Hauptton z. B. Es heult der Sturm, es braust die Fluth. — Dagegen: Der Sturm heult, die Fluth braust. — Es war einmal ein Mann. —

2. Im erweiterten Satze können die nähern Bestimmungen entweder zum Prädicate, oder zum Subjecte, oder zu beiden zugleich treten.

Wird das Prädicat näher bestimmt, so erhält die letzte wesentliche Bestimmung in demselben den Hauptton, jedoch mit den Einschränkungen, die wir bei den Begriffen schon kennen gelernt haben. Beispiele: Die Rose blüht schön. — Die Rose blüht sehr schön; aber auch: sehr schön; nicht aber; blüht sehr schön, wenn das Blühen nicht etwa im Gegensatze zum Riechen rc. steht. — Mitunter wendet man auch hier eine Art Inversion an, um eine hervorzuhebende Vorstellung ans Ende zu rücken, z. B. der Schwamm ist ein Gewächs, ein ausländisches. — Der Träge ist reich an Entschuldigungen, dagegen: der Träge ist an Entschuldigungen reich. — In dem Schillerschen: Die Stimme die rufende, ist die Inversion um des Rhythmus wegen angeordnet; das nachgestellte Wort erhält deshalb den Hauptton nicht; es enthält eine unwesentliche Bestimmung. —

Wird das Subject näher bestimmt, das Prädicat aber nicht, so kann es nach dem Gange unserer bisherigen Untersuchung nicht zweifelhaft sein, welches die letzte wesentliche Bestimmung im Satze ist: nämlich nicht die letzte Bestimmung des Subjects,

sondern das einfache Prädicat; denn das Subject bildet mit allen seinen nähern Bestimmungen nur einen Begriff, der in seiner Gesammtheit vom Prädicate näher bestimmt wird. Hierdurch wird es auch klar, warum wir diesen Gang einschlagen mußten, warum wir nicht vom einfachen oder zusammengesetzten Worte, wie es auch Diesterweg thut, sogleich zum Satze übergehen konnten, sondern dazwischen noch die Begriffe oder erweiterten Vorstellungen einschieben mußten. — Beispiele: die Glocken der Dörfer erklingen. — Ein armer Bauer wollte sterben. — Die Sage vom Mäusethurm ist alt. — Das Besteigen der höchsten Gipfel der Alpen ist unmöglich.

Ebenso erhält hiernach in einem Satze, in dem sowohl das Subject, als auch das Prädicat erweitert ist, das Wort, das die letzte Vorstellung im Prädicate enthält, der Regel nach den Hauptton, wobei jedoch festzuhalten ist, daß unwesentliche Bestimmungen im Tone zurücktreten.

Beispiele: das sanft einschläfernde Gemurmel der Wiesenquelle durchtönte die feierliche Stille der friedlichen Sommernacht. —

Ein frommer Landmann mit silberweißem Haar wandelte mit seinem Enkel, einem Jünglinge, auf dem Felde zur Zeit der Ernte. —

Gustav Adolf war ohne Widerspruch der erste Feldherr seines Jahrhunderts und der tapferste Soldat in seinem Heere. —

Jeder sei mit seinem Loose zufrieden. In diesem Satze wird nicht die letzte Bestimmung (Loose) mit dem Haupttone belegt, weil sie unwesentlich ist; der Gedanke wäre auch ohne dieselbe vollständig. Ebenso ist es mit dem Satze: Ich gebe dir mein Wort zum Pfande. —

Die Liebe zum Vaterlande ist dem Menschen angeboren. Auch hier wird nicht die letzte Bestimmung (dem Menschen) mit dem Hauptton belegt, weil es sich von selbst versteht, daß die Liebe zum Vaterlande, wenn sie angeboren ist, nur einem Menschen angeboren sein kann, der Mensch hier also keine wesentlich neue Vorstellung zu der schon vorhandenen Vorstellungsreihe

hinzubringt. Ebenso verhält es sich mit dem Satze: Das Kind wird seinen Eltern gehorchen.

3. Die Frage involvirt stets einen Gegensatz. Man betont dasjenige Wort, auf welches man eine Antwort erwartet, z. B.

Gehst Du heute aus? — oder fährst Du?
Gehst Du heute aus? — oder Dein Bruder?
Gehst Du heute aus? — oder morgen?
Gehst Du heute aus? — oder bleibst Du zu Hause?

4. Nach dem Princip, daß das Bestimmende vor dem Bestimmten, bei coordinirten Vorstellungen die letzte den Vorzug im Tone erhält, wird dann auch der zusammengesetzte Satz betont: In coordinirten Sätzen erhält der Hauptton des letzten Satzes einen Vorzug vor dem des vorhergehenden, in subordinirten derjenige, der die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens enthält. Beispiele:

Diese Gondel vergleich ich der sanft einschaukelnden Wiege,
Aber das Kästchen darauf scheint ein geräumiger Sarg. —

Ewig stößt der Kahn vom Lande,
Doch nur Schatten nimmt er ein. —

Ein verlassenes Mütterchen glaubte, der liebe Gott sei gestorben. —
Der Wandrer schritt, als ob er Flügel hätte. —

In allen diesen zusammengesetzten Sätzen hat der Hauptton des zweiten Satzes einen stärkern Nachdruck, als der Hauptton des ersten. —

Fassen wir nun noch einmal die Hauptregel für den Satz zusammen, so lautet sie:

Im Satze erhält das Prädicat oder die letzte Bestimmung des Prädicats den Hauptton, wenn sie eine wesentliche ist.

Wir haben die Sätze nach ihrer formalen Zusammensetzung und mehr an sich, als in Bezug auf andere, auf den ganzen Gedankenzusammenhang betrachtet.

Die ganze Untersuchung weist aber darauf hin, daß, da durch die Betonung nicht die formale Seite der Rede bestimmt wird, sondern der logische Gehalt derselben, so auch die Form nicht das bestimmende Princip für die Betonung abgeben kann; sie kann es nur dann, wenn die Form dem logischen Gehalte ganz adäquat ist. Das ist aber nicht immer der Fall. Es kommen sogar Fälle vor, wo das Subject eine nähere Bestimmung des Prädicats enthält, wie in dem Sprichworte: Ein Schelm giebt mehr, als er hat. Der bisherigen Regel nach müßten wir im ersten Satze das Object (mehr) mit dem Haupttone belegen, das widerspräche aber dem Sinne; es erhält hier vielmehr das Subject (Schelm) den Hauptton, weil es eigentlich das Prädicat enthält: Derjenige, der mehr giebt, als er hat, ist ein Schelm, der muß es Andern entwendet haben. „Schelm" enthält also hier die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens. — Aehnlich verhält es sich mit folgendem Satze: Zu den eifrigsten Gegnern Luthers gehörten unter den Fürsten der Kurfürst Albrecht von Mainz und sein Bruder Joachim der Erste. In diesem Satze betonen wir die Subjecte und zwar deswegen, weil sie die letzten wesentlichen Bestimmungen des Gedankens enthalten. Die letzte Bestimmung muß ja immer etwas Neues einführen. Nun ist aber hier von den Gegnern Luthers schon vorher die Rede gewesen, das hören wir an der ganzen Wortstellung, also enthalten hier die angeführten Namen die letzten wesentlichen Bestimmungen des Gedankens und müssen darum auch den Hauptton erhalten. Setze ich den Satz für sich, ohne auf frühere Gedanken Rücksicht zu nehmen, so ordne und betone ich die Worte so: der Kurfürst Albrecht von Mainz und sein Bruder Joachim der Erste gehörten zu den eifrigsten Gegnern Luthers. — Darum genügt es auch nicht, formal die Sätze in ihre Bestandtheile zu zergliedern und danach ihre Betonung einzurichten, sondern man muß vielmehr in den ganzen Gedankenzusammenhang eindringen und die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens, nicht blos des Satzes, erforschen. Der Gedankengang einer Rede wird aber durch die einzelnen Sätze so vermittelt, daß eine Vorstellung des letzten Satzes in den

neu zu bildenden Satz aufgenommen und mit dieser eine neue Vorstellung grammatisch verbunden wird, und so fort. Diese neue Vorstellung, die zu der alten hinzutritt, ist die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens und erhält den Hauptton, gleichviel, ob sie im Subjecte oder im Prädicate enthalten ist, wiewohl das Letzte gewöhnlich Statt findet; ist diese Vorstellung eine aus mehreren Vorstellungen zusammengesetzte, ein Begriff, wie wir sie oben nannten, dann enthält die letzte wesentliche Bestimmung dieses Begriffes den Hauptton. Es geht daraus aber auch hervor, daß, je weniger logische Ordnung in einer Rede ist, der Hauptton sich auch um so schwerer bestimmen läßt.

Die Hauptregel der Betonung lautet also nun für die fortlaufende Rede:

> Im Satze erhält dasjenige Wort den Hauptton, welches die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens enthält.

Diese Regel verlangt also, wenn wir sie auf den Vortrag eines Gegebenen anwenden, ein scharfes Nachdenken der Gedanken des Verfassers, ein tiefes Eingehen in seinen Sinn, und ist ganz vorzüglich geeignet, den logischen Gehalt zur klaren Anschauung zu bringen, was bekanntlich bei der Zerlegung des Satzes nach seiner formalen Seite, in Subject, Prädicat und Wörterklassen nicht der Fall ist. Ein solches Zerlegen verhüllt und zersetzt mehr den Gedanken, anstatt ihn zur klaren Anschauung zu bringen und ich bin darum auch ein eifriger Gegner des Anknüpfens grammatischer Betrachtungen und Excurse an Lesestücke, durch welche Geist und Herz der Jugend gebildet werden soll; man erreicht dadurch das directe Gegentheil. Unsere Regel aber kann, falls sie richtig ist, in den obern Klassen höherer Volksschulen eine große Bedeutung gewinnen, sie kann möglicher Weise in den Volksschulen (dazu rechne ich auch die höhern Bürgerschulen, die man verkehrter Weise zu Gelehrtenanstalten machen will) für die Erklärung der deutschen Klassiker, die in einer Sprache gedichtet haben, zu deren schönsten und wirksamsten Eigenthümlichkeiten die Bewegung des Accentes gehört, ebenso wichtig werden, als es die grammatischen Bemerkungen für die Exegese der

römischen und griechischen Autoren sein sollen.*) Doch ist dazu ihre Zeit noch nicht gekommen, erst muß ihre Richtigkeit und Ausführbarkeit noch erprobt werden. Und daß das geschehen könne und in weitesten Kreisen geschehen könne, dazu habe ich dasselbe Thema, über das ich schon Ausführungen im Schulblatte für die Provinz Brandenburg (1867. S. 358—390) veröffentlicht habe, mit anderer Ordnung und theilweise weiterer Begründung auch für die Rheinischen Blätter bearbeitet. —

Es kommt jetzt nur noch darauf an, die zuletzt gefundene Regel an einigen Beispielen durchzuführen. Diesen Abschnitt aber schließe ich mit einem Worte Schmitthenners, das zwar vom Rhythmus der Rede handelt, aber auch hierher paßt, weil Rhythmus und Accent sich gegenseitig bedingen und darum aufs Genauste zusammen hängen. — Er sagt in seiner Teutonia, §. 216: „Der prosaische Rhythmus soll als unsichtbarer Genius

---

*) Die Bewegung unsres Inneren spiegelt sich in der sprachlichen Darstellung auch durch schärfere Hervorhebung des Accentes wieder. Je mächtiger das Herz bewegt ist, desto tonvoller und bewegter die Sprache. Das ist ein Vorzug der deutschen Sprache, den sie vor allen übrigen hat, daß in ihr das Gemüth seinen vollendeten Ausdruck finden kann. Die alten Sprachen waren allerdings grammatisch ausgebildeter, sie bringen dadurch aber mehr den Verstand zur Geltung, als das Gemüth. Das Gemüth hat einen größern Einfluß auf die Bildung unserer Sprache ausgeübt und die Sprache übt einen größern Einfluß auf Bildung des Gemüthes, dieses Grundvorzuges im deutschen Charakter, als man gewöhnlich vermuthet, darum kommt aber auch der Betonung, dem sprachlichen Ausdrucke der Gemüthsbewegungen, eine so große Bedeutung zu. Das hat Diesterweg wohl gefühlt, als er seine „Beiträge zur Begründung der höhern Leselehre" schrieb, und es ist nicht das schlechteste Vermächtniß, das er uns hinterlassen, wenn er uns auf die Wichtigkeit dieses Punktes hinwies und ihn mit deutschem Fleiße zu erhalten suchte. — Aber ach! da kommt das alte deutsche Weh wieder: Wir dürfen uns nun einmal nicht treu bleiben, wir sollen uns nicht selbst angehören! Die deutsche höhere Volksbildung wird vermittelt durch euklidische Mathematik und lateinische Sprache und die niedere findet ihren Hauptgrund in der theologischen Gewissenhaftigkeit scholastischer Lehrsysteme, aber ja nicht in den „sogenannten" deutschen Klassikern, ja nicht! — Sie wollen die Nationalität äußerlich gründen und vernichten sie innerlich! — Armes deutsches Vaterland, wann wirst du endlich zu dir selbst kommen? —

walten, das Gefühl und die Gedanken bald im Zügel haltend, bald forttreibend; aber in dem Momente, wo das Auge des Lesers oder das Ohr des Hörers seiner ansichtig wird, soll ihn der Schriftsteller durch freiere Tonstellung verschleiern, weil er sich den Glauben erhalten muß, seine Worte stehen unter den Gesetzen der Logik. — Mit dieser Vorsicht gehandhabt ist der Rhythmus auch in der Hand des Prosaikers der Zauberstab, mit dem er Empfindungen hervorruft, fesselt und verscheucht.“ —

Gehen wir nun zu den Beispielen über, um unsere Regel zu erweisen und noch einige weitere Bemerkungen gelegentlich anzuknüpfen.

> O lieb', so lang Du lieben kannst,
> O lieb', so lang Du lieben magst;
> Die Stunde kommt, die Stunde kommt,
> Wo Du an Gräbern stehst — und klagst.
>
> (Freiligrath).

In dieser Strophe fällt die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens fast überall mit der letzten Bestimmung im Satze zusammen, die Betonung bildet deshalb keine besonderen Schwierigkeiten. Nur im ersten und zweiten Verse wird „lieben“ nicht betont, weil die Vorstellung schon da ist (o lieb'). — Wir sehen hier, daß die Hauptbetonung nicht immer auf ein Wort zu fallen braucht, das eine concrete oder abstracte Vorstellung zum Ausdrucke bringt, sondern daß sie auch in die Modalität einer Vorstellung gelegt werden kann (kannst, magst), wenn in dieser Modalität eben die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens ruht. Aus diesem Grunde betonen wir auch in der Erklärung Luthers zum „Amen“ im Vaterunser: „Gott hat uns verheißen, daß er uns wolle erhören“ und zur sechsten Bitte: „und ob wir damit angefochten würden“, wo man indeß auch „würden“ betonen könnte, weil auch darin die conditionale Modalität ausgedrückt liegt. Ich würde hier den Hauptton auf „ob“ legen der Euphonie, oder richtiger, des schönen Rhythmus wegen; es folgen nämlich auf diesen Satz noch zwei Sätze, in denen der Hauptton auf das letzte Wort gelegt werden muß, so daß in drei Sätzen hinter einander der Hauptton auf dem letzten Worte

ruhen würde, was man gern vermeidet. Dadurch wird die Rede einförmig und langweilig; die Abwechselung in dem Tonfalle ist in unserer deutschen Sprache ein ästhetisches Postulat. Hierher gehört auch die Setzung des Nebentones. Ist der Satz ein im Subject und Prädicat erweiterter und fällt der Hauptton ins Prädicat, dann hat nicht etwa die vorhergehende Bestimmung des Prädicates den Nebenton ersten Grades, dieser fällt dann vielmehr ins Subject, in die letzte Bestimmung desselben z. B. „Jeder Schlag des Herzens schlägt uns eine Wunde, und das irdische Leben wäre ein ewiges Verbluten, wenn die Dichtkunst nicht wäre.“ (Börne.) Im ersten Satze betonen wir „Wunde“ und „Verbluten“ (ewiges ist unwesentliche Bestimmung) mit dem Haupt-, „Herzens“ und „irdisches“ mit dem Nebentone ersten Grades. — „Die Flammen der Liebe und der Begeisterung, sie haben Genien erzeugt und Ungeheuer“ (B. Auerbach). In diesem Satze ist durch Wiederholung des Subjects noch ganz besonders darauf hingewiesen, daß das Subject im Tone nicht zu sehr zurücktrete. Auch „Genie“, auf welches eigentlich ein Hauptton fallen müßte, darf nicht zurückgesetzt werden. Wörter mit einem Nebentone gleichen Grades können mehrere in einer logischen Einheit vorkommen, wenn nur die Einheit durch einen Hauptton gewahrt bleibt. —

Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand. (Schiller).

Vers 1 enthält einen super- und subordinirten Satz, letzterer wird in „zieret“ stärker betont. Im 2. Satze des 1. V. wird „den Menschen“, obwohl es Object ist, nicht betont, weil es nichts Neues einführt, also nicht die letzte Bestimmung des Gedankens ist; es ist vorher schon von Manne die Rede gewesen („den schlechten Mann muß man verachten“).

Im 2. Verse betone ich „Verstand“ obwohl es Subject ist, weil in ihm die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens

ruht; ich könnte indeß auch „dazu“ mit dem Haupttone belegen als ein auf das Folgende hinweisendes pronominales Adverbium, doch erhält dadurch die Rede etwas verstandesmäßig Nüchternes, was zum lyrischen Gedichte nicht paßt. — Wir könnten aber auch „ward“ betonen, wenn wir „Verstand“ als Subject und „dazu“ als Pronomen nicht betonen wollten, die ja als solche den Ton eigentlich nicht haben; doch zeigt der Dichter durch die Inversion, wodurch das Subject ans Ende des Satzes und in den Reim gestellt wird, schon an, daß er „Verstand“ betont wissen will.

In V. 3 und 4 habe ich „Herzen“ und „Hand“ als Gegensätze aufgefaßt: Was die Hand schafft, muß auch das Herz spüren. Wenn wir beide Wörter nicht als Gegensätze auffassen, werden sie als unwesentliche Bestimmungen den Ton nicht erhalten. —

Das Schloß Boncourt.

1. a. Ich träum' als Kind mich zurücke
   b. Und schüttle mein greises Haupt.
   c. Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
   d. Die lang ich vergessen geglaubt! —

2. Hoch ragt, aus schatt'gen Gehegen,
   Ein schimmerndes Schloß hervor,
   Ich kenne die Thürme, die Zinnen,
   Die steinerne Brücke, das Thor.

3. Es schauen vom Wappenschilde
   Die Löwen so traulich mich an,
   Ich grüße die alten Bekannten
   Und eile den Burghof hinan.

4. Dort liegt die Sphinx am Brunnen,
   Dort grünt der Feigenbaum,
   Dort hinter diesen Fenstern
   Verträumt ich den ersten Traum.

5. Ich tret' in die Burgkapelle
Und suche des Ahnherrn Grab;
Dort ist's, dort hängt vom Pfeiler
Das alte Gewaffen herab.

6. Noch lesen, umflort, die Augen
Die Züge der Inschrift nicht,
Wie hell durch die bunten Scheiben
Das Licht darüber auch bricht.

7. So stehst du, o Schloß meiner Väter,
Mir treu und fest in dem Sinn,
Und bist von der Erde verschwunden,
Der Pflug geht über dich hin. —

8. Sei fruchtbar, o theurer Boden,
Ich segne dich, mild und gerührt
Und segn' ihn zwiefach, wer immer
Den Pflug nun über dich führt.

9. Ich aber will auf mich raffen,
Mein Saitenspiel in der Hand,
Die Weiten der Erde durchschweifen,
Und singen von Land zu Land.

Das Lied ist der Ausfluß eines lebhaften Heimathsgefühles, das in ihm einen zwar wehmüthigen, aber edeln Ausdruck findet. Der Dichter, Adalbert von Chamisso, 1781 auf Schloß Boncourt in der Champagne geboren, hatte mit seinen Eltern in Folge der französischen Revolution aus seinem Vaterlande flüchten müssen. Zwar fand er später im fremden Lande ein Unterkommen, zwar hatte er sich an dem deutschen tiefinnigen Gemüthsleben herangebildet und spiegelte dasselbe auch in seinen Gedichten, die er in deutscher Sprache schrieb, wieder: aber die Sehnsucht, der Zug, die Liebe zur alten Heimath blieb stets lebendig in seinem Herzen und verließ ihn nicht bis an seinen Tod. Diesem Zuge folgend, war er nach dem Jahre 1806 nach Frankreich zurück gegangen, um sich dort niederzulassen, er

fand aber nicht, was sein Herz suchte; durch die Erziehung in Deutschland dem französischen Wesen innerlich entfremdet, fand er dort, wo er den ersten Traum seiner seligen Kindheit geträumt, keine innere Befriedigung mehr, und kehrte zerrissenen Herzens in das Land zurück, das er nicht sein Vaterland nennen konnte. Ein tiefer Zwiespalt lebte fortan in ihm: der Zug nach der Heimath und die Entfremdung vom vaterländischen Wesen, und diesen Zwiespalt sucht er, der Heimathlose, zu versöhnen durch die Harmonie des Liedes. Noch im Greisenalter hat es ihn getrieben, seine Sehnsucht nach der Heimath poetisch zu gestalten in unserm Liede. — Das Schloß seiner Väter mit allen Einzelheiten steigt vor seinem wehmüthigen Blicke auf; lebhaft erinnert er sich all der lieben Plätze, wo er als Kind gespielt, des Weges nach dem Schlosse, des Burghofs, des Brunnens, auch des Zimmers, wo er seine ersten Träume träumte. Ach, nur in seinem Herzen, nicht in der Wirklichkeit finden sich jene Räume noch; das Schloß mit allen jenen lieben Erinnerungen ist zerstört und der Erde gleich gemacht; kein Stein, kein Baum erinnert an die ehemalige Pracht, über den geebneten Boden geht jetzt der Pflug. — Aber nicht zum Zorn ist sein Herz gestimmt, sein Lied erklingt nicht im Weherufe über die, die ihm so tiefes Weh bereitet; er wendet sich auch nicht ab, um trostlos sein Leid zu verweinen: er segnet vielmehr den Boden, er segnet auch den, der jetzt dort den Pflug führt. Nicht den leisesten Wunsch läßt er erklingen, jene Stätten als sein Eigenthum wieder zu erlangen, ja, er will nicht einmal dorthin zurückkehren, im Liede allein will er sich Trost ersingen, heimathlos irrend über diese Erde. Diese selbstverläugnende Gesinnung, die sich gottergeben in das Schicksal fügt, auch wo es ihm das Liebste genommen, ruft unser ganzes Mitgefühl wach; wir trauern mit dem Dichter nicht nur, weil er sein Vaterland verloren und die Stätten seiner Kindheit nie mehr wiedersehen soll, sondern mehr noch, weil ein so edler Mensch eines bessern Looses werth war. Und damit hebt uns das Gedicht, wie alle echte Poesie, über die Wirren dieser Welt empor und klingt aus in eine höhere Heimath.

Es ist nothwendig, diese Erklärung vorauszuschicken, um das Gedicht verstehen und um dem Dichter nachfühlen zu können, um damit auch für die Darstellung den rechten Ton zu finden. Und nun wenden wir uns zur sprachlichen Darstellung selbst.

In 1 a. haben wir „Kind“ betont als letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens. Der Rhythmus des Verses, der die Hauptarsis gern in das Ende und in den Reim legt, kann uns leicht verleiten zur Betonung des letzten Wortes (zurücke), dann müßte „als Kind“ als Apposition zum Subjecte aufgefaßt werden und es entstünde der Sinn: „Ich als Kind träume mich zurücke,“ was eben widersinnig wäre. An diesem Satze tritt, wie die Richtigkeit unserer Regel, so die Wichtigkeit einer richtigen Betonung klar hervor.

1 b. Eigentlich sollte „greises“ als letzte wesentliche Bestimmung des Satzes betont werden; aber die Vorstellung des hohen Alters ist schon durch den ersten Vers eingeführt, denn nur im Alter träumt man sich in die Zeit seiner Kindheit zurück, folglich ist „greises“ nicht die letzte Bestimmung des Gedankens und erhält auch den Ton nicht; er rückt nun auf die nächst letzte Bestimmung: „Haupt.“

1 c. Der Hauptton fällt in die Thesis. Der Rhythmus dieses Verses ist: ᴗ - |ᴗᴗ - |ᴗ - |ᴗ. Wo die Betonung mit dem Rhythmus in Collision kommt, da überwiegt die Darstellung des Gedankens die Darstellung der Form, die Betonung erhält den Vorzug vor dem Rhythmus. — Der Hauptton fällt aber auf das „wie“, weil das Ergriffensein von den Bildern seiner Jugend, die ihm der Traum seiner Phantasie vorführt, die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens enthält, denn das Heimsuchen liegt schon in dem Zurückträumen. Es wäre kein Gedankenfortschritt, wollten wir „heimsuchen, heim“ mit dem Hapttone belegen, welches Verweilen auf einer Darstellung allerdings im Gedichte gerade nicht falsch ist. In diesem Falle erhalten wir den Sinn: „Ich träume mich in meine Jugendzeit zurück und die Bilder meiner Kindheit steigen in meiner Seele auf“, bei unserer Betonung (wie) aber den: „Ich träume mich in meine Jugendzeit zurück und die Bilder, die mir dieser Traum

vorführt, ergreifen meine Seele tief", was meinem Gefühle nach den Intentionen des Dichters mehr entspricht, als jener erste Sinn. — „Ihr Bilder" ist Apposition, also nähere Bestimmung des Subjects, und hat darum nur einen Nebenton.

1 d. In „vergessen" liegt ein Gegensatz zu dem vorhergehenden „heimsuchen"; doch könnte ohne Aenderung des Sinnes auch „lang" mit dem Hauptone belegt werden. — Auch wenn wir „vergessen" nicht mit dem Tone des Gegensatzes, sondern mit unserm gewöhnlichen Haupttone belegen wollten, ergiebt sich ein richtiger Sinn: Ich habe geglaubt, daß ich die Bilder lange (längst schon) vergessen hätte. Beides kommt auf dasselbe hinaus. Der Tonfall ist bei unserer Betonung ein besserer.

In der weitern Ausführung will ich, der Kürze wegen, theilweise nur Andeutungen geben.

2 a u. b. „Schloß", obwohl Subject, erhält den Hauptton, weil nicht das Hervorragen, was mehr zur dichterischen Darstellung als zur Erklärung des Gedankens gehört,die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens enthält, sondern das Schloß, was deshalb auch in der Inversion steht. „Schimmernd" epitheton ornans; ebenso „schattig" in 2 a.

2 c u. d. Das Schloß existirt bereits in der Vorstellung, mit dem Schlosse aber auch die Thürme, Zinnen, die steinerne Brücke und das Thor, weil das wesentliche Bestandtheile eines solchen Schlosses sind, also erhalten diese Wörter auch nicht den Hauptton; der Sinn ist nach unserer Betonung: „die Thürme, Zinnen 2c. sind mir noch recht gut bekannt."

3 a u. b. Das trauliche Anschauen im Prädicat liegt schon in dem Heimsuchen (1 c) und dem Kennen (2 c), enthält also nicht die letzte Bestimmung des Gedankens, die nun auf „Löwen" fällt, das auch in der Inversion steht (es schauen — die Löwen mich an); ebenso in 3 c. — 3 d. regelmäßig. —

4 a u. b. „Sphinx" und „Feigenbaum", Ton des Gegensatzes, der ja nicht immer einen logischen Gegensatz erfordert. — In 4 c u. d. ist das Prädicat durch eine adverbiale (hinter diesen Fenstern) und eine objective Erweiterung (den ersten Traum) näher bestimmt; die adverbiale Bestimmung existirt schon in der

Vorstellung, beim Schloß haben wir uns auch die Fenster vorgestellt. — Wir betonen in der objectiven Erweiterung aber das Zahlwort, weil dadurch gewissermaßen der Gegensatz gegen sein späteres Leben ausgedrückt wird; auch würde sich die Betonung an „Traum“ deswegen nicht empfehlen, weil die Vorstellung dieses Objects schon im Verbum (verträumen) ausgedrückt war, dasselbe also eine unwesentliche Bestimmung enthält.

5a. regelmäßig. 5b. „Grab“ Gegenvorstellung zu „Burgkapelle“, ist auch durch die Inversion ans Ende und in den Reim, in den man gern die hervorzuhebenden Vorstellungen bringt, gestellt. — In der Vorstellung des Dichters existirt das Grabmal, das ihm auch dadurch kenntlich wird, daß über demselben am Pfeiler eine alte Waffe hängt, darum brauchen wir „Gewaffen“, als schon in der Vorstellung existirend, nicht mit dem Haupttone zu belegen, der ihm ja auch als dem Subjecte schon der Form nach nicht zukommt; doch ist es nicht falsch, „Gewaffen“ als Gegenüberstellung zu „Grab“ zu betrachten und demnach zu betonen.

6a u. b. Dem Dichter treten Thränen in die Augen, er kann deshalb die Inschrift nicht lesen, das ist der Gedanke, der mit poetischer Lizenz in eigener Wortstellung dargestellt ist, denn eigentlich müßte es heißen: „die umflorten Augen“, oder „die Augen, umflort“. Die Negation verneint den Verbalbegriff, darum ist sie die letzte wesentliche Bestimmung und erhält den Hauptton.

6c u. d. regelmäßig, „hell“ letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens.

7a u. b. Daß dem Dichter das väterliche Schloß im Sinne steht, wissen wir schon, aber daß er es in der Erinnerung treu und fest bewahrt, das ist die neue Vorstellung, die dann auch in ihrem letzten Worte den Hauptton erhält. 7c. „von der Erde“ unwesentliche Bestimmung, die schon in „verschwunden“ liegt. 7d. „Der Pflug geht“ d. h. es wird dort gepflügt, also liegt im Pfluge die letzte wesentliche Bestimmung des Gedankens, den wir auch als Gegensatz gegen das frühere Schloß betonen könnten.

8a. regelmäßig. 8b. „mild und gerührt“ erhält als Apposition des Subjectes den Ton nicht. Der Nebensatz in 8c u. d führt das Object des Hauptsatzes aus: den Führer des Pfluges segnet er zwiefach; darum fällt der Hauptton auf „führt;“ er kann indeß auch auf „wer immer“ gelegt werden.

9a. „Ich“ Gegensatz zu seinem väterlichen Schlosse. 9c. In „durchschweifen“ liegt schon die Vorstellung von den „Weiten der Erde,“ diese werden also als unwesentliche Bestimmung aufgefaßt und treten im Tone zurück. 9d. regelmäßig. —

Die angeführten Beispiele mögen genügen, um die Sache zu erhellen und einer weitern Prüfung unterwerfen zu lassen. Ich schließe diese Abhandlung mit einem Worte Diesterwegs, das auch auf diesen Versuch Anwendung findet; es findet sich in der Vorrede zu seinem „praktischen Lehrgange für den Unterricht in der deutschen Sprache, S. XI: „Zum Schlusse brauche ich nicht weitläufig auseinander zu setzen, wie ungenügend mir die vorliegende Arbeit vorkommt. Ich theile dieses Bewußtsein mit jedem pädagogischen Schriftsteller, welcher ein bestimmtes Ziel vor Augen hat. Man bleibt hinter der Erreichung desselben immer weit zurück. Es kommt aber bei der Beurtheilung des Werthes einer Schulschrift weniger darauf an, ob sie das Vollkommenste leistet, als darauf, ob sie die Sache, der sie zu dienen bestimmt ist, fortführt; ob sie die Lehrer zu einer bessern Behandlung des einzelnen Unterrichtszweiges, wenn auch nur in kleinerem Kreise, anzuregen geeignet ist. Dieser Gedanke und diese Hoffnung veranlassen mich zur Mittheilung dieser Schrift. Sollte ich ihre Bestätigung erfahren, so werde ich mit belebterem Eifer die Fortsetzung derselben mittheilen. Bemerkungen und Winke sind mir daher, wie überall, willkommen. Wer seine Kräfte mit redlichem Eifer der Ausbildung eines bildenden Verfahrens in dem Unterrichte widmet, ist niemals für wohlgemeinte Belehrung verschlossen.“

Luckenwalde. L. W. Seyffarth.

VI.

Einige alte und neue Gedanken zur Vorbeugung der Unterschätzung der Lautir-, sowie der Ueberschätzung der von Herrn Pfarrer Schmid vorgeschlagenen Silbenmethode.

1. Die lebendige Sprache, d. h. der Ausdruck der Gedanken durch Laute, besteht

a. aus reinen Stimmlauten (a, i, u ꝛc.),

b. aus reinen Consonanten (Laute ohne jegliche Anwendung der Stimmorgane b, d, f, h, k, p, s, ß, t, v, z);

c. aus Stimmconsonanten (j, g, l, m, n, r, ſ, w).

2. Lautverbindungen bestehen in der von der Verbindungsfähigkeit der einzelnen Laute bedingten und somit natürlichen Aneinanderschließung mehrerer derselben. (Keine Verschmelzung.)

3. Die Doppellaute bestehen in einer, durch das Gehör kaum erkennbaren, Aneinanderschließung von reinen Stimmlauten. Die Umlaute geben nur den Uebergang, die Mittelstufe, zwischen zwei Stammlauten an und können füglich als eine Verschmelzung der beiden betreffenden Laute betrachtet werden.

4. Die Consonanten, wie die Vokale mit ihren verschiedenen Modulationen, entsprechen zunächst den in der Natur vorkommenden einfachen Schallerscheinungen; sie treten auch selbständig in der Sprache auf, ohne geradezu Silben und Wörter darzustellen (Ah! O! J=Ei; Pst! Hm, Br).

5. Durch eine in bestimmter Folge geschlossene Lautreihe wird ein Begriff, oder eine Beziehung auf einen Begriff ausgedrückt.

6. Die sichtbar dargestellten Zeichen der einzelnen Laute heißen Buchstaben, und die so dargestellte Sprache ist die Schrift.

7. Die in die Schrift hineingelegten Gedanken und Gefühle durch diese sichtbaren Zeichen in den Geist aufzunehmen geschieht durch die vollkommen ausgebildete Kunst des Lesens.

8. Zum Lesen gehört zunächst die Zusammenstellung, dann

die Anschließung und endlich die Zusammenfassung der einzelnen Laute zu dem den Begriff, oder seine Beziehung bezeichnenden Ausdruck.

9. Das erste beim Lesen erforderliche Wissen ist also die Kenntniß dieser Zeichen, deren Laut dem (jüngern) Schüler in ihm bekannten Begriffsausdrücken vorgeführt, indem ihm also erst der Begriff des Lautes, dann dessen Zeichen gegeben wird.

10. Darauf folgt die Zusammenstellung eines Vokals mit einem, und später mit zwei nachfolgenden Consonanten (ar, art; or, ort).

11. Auf der folgenden Stufe treten die leichtverbindlichsten Consonanten vor einen Vocal, solche, deren Anschließung sich ganz von selbst macht (ma, ri, wo).

12. Als Grundsatz muß hierbei leitend sein, sobald es die Verbindung der Laute zuläßt, für dieselbe den Ausdruck eines Begriffs zu benutzen; denn die Kinder wollen jedenfalls anschauen, wenn auch nur innerlich.

Das sogenannte Lautiren ist also nicht unwahr. Laute der Mitlauter giebt es freilich nicht; dies wird auch wol kein Pädagoge behaupten wollen, aber die Mitlaute sind doch selbst Laute, obgleich sie in der Regel mit Grundlauten verbunden in der Sprache auftreten. Diejenigen Consonanten aber, welche wirklich den Ton der Stimme mitklingen lassen und schon ihrem Ursprunge nach dies verlangen, sind eben deshalb, weil in ihnen das erste Element, die erste Bedingung des Vocals, die Mitwirkung der Stimme liegt, am geeignetsten auf der ersten Stufe der Verbindung mit Vocalen hinüber zu leiten auf die Stufe der Verbindung mit reinen Consonanten.

Die Lautirmethode ist auch keineswegs unnatürlich, wie Herr Schmid meint; sie giebt nur die Elemente und leitet die Schüler an, dieselben zum Ganzen zu verbinden. Setzt doch das Kind beim Städtebauen nicht die ganze Vorstadt, oder eine ganze Straße zugleich hin, sondern Haus an Haus. Auch kommen die Töne, oder vielmehr die Schallweisen der Mitlauter stets selbständig im Leben vor. Das Kind verscheucht Hühner und Sperlinge mit „sch"; das Spinnen ahmt es nach mit „r."

Ein zweijähriges Kind antwortet auf die Frage: wie schmaucht der Vater? mit „b, b;“ auf die Frage: wie bläst die Mutter das Licht aus? „p, p.“

Somit wären eigentlich die Vorwürfe der Häßlichkeit und Lächerlichkeit factisch auch schon gefallen; allein beziehungsweise Aehnliches, als was Graser fühlte in der Sprache, das können wir alle Tage auf jedem andern Gebiete des Lebens sehen, hören, fühlen. Die ersten Bogenstriche eines Musikcandidaten sind ohrenschneidend und herzzerreißend; die Federzüge iner sechsjährigen Hand deuten in ebenso kurioser Weise auf hebräische, als auf deutsche Schrift; der angehende Ackerkünstler bringt die Nase seines Pflugschars oft genug in die lächerlichste Verlegenheit, wenn sie sich nicht in der Mutter Erde zu orientiren weiß und Irrwege macht, wie im Delirium.

Was die gewähnte unpractische Seite der Lautirmethode betrifft, so finden wir leider in jeder Methode die böse conditio sine qua non, daß sie ausgeführt werden will. Aller Anfang ist schwer. Mit demselben Kraftmaße, welches erforderlich ist, um den stehenden Wagen in Bewegung zu setzen, läßt er sich, einmal in Bewegung, schon ein gutes Stück Weges fortziehen.

Uebrigens lernen auch hier, wo das Lautiren fast überall angewendet wird, die sechsjährigen Schüler, wenn sie nicht weniger als mittelmäßige Fassungskraft mitbringen, im Laufe eines halben Jahres lesen.

Kurz, alle Vortheile, welche Herr Schmid an der vorgeschlagenen Methode rühmt, finden sich in dem Lautirunterricht mindestens in demselben Maße, aber auch nur unter derselben Bedingung: wenn der Lehrer pädagogisches Leben entwickelt.

Eckhorst bei Lübeck.

Böhmker.

VII.

Mancherlei.

1. Die Seyffarth'sche Ausgabe der sämmtlichen Werke Pestalozzi's,

auf die wir in unserm litterarischen Anzeiger wiederholt hingewiesen haben, schreitet rüstig voran. Fünf Hefte liegen bereits vor uns. L. W. Seyffarth kommt mit dieser seiner Arbeit einem in der That dringenden Bedürfnisse entgegen. Denn einmal waren die Schriften Pestalozzi's fast vergessen, obgleich sein Name in neuester Zeit wieder mehr als jemals genannt wird; ferner ist die bei Cotta herausgekommene einzige Gesammtausgabe dieser Schriften gänzlich vergriffen und antiquarisch kaum zu haben, und endlich mußte jedem Sachkundigen eine ernstliche Revision dieser Ausgabe sehr nothwendig erscheinen, da sie manches nicht enthält, was für die tiefere Erfassung und Würdigung des großen pädagogischen Reformators nicht zu entbehren ist, und wiederum anderes, das seinen Ursprung gar nicht Pestalozzi selbst verdankt, sondern von seinem Mitarbeiter Schmid verfaßt ist. So fehlen z. B. in jener Ausgabe die „Abendstunde eines Einsiedlers," „Meine Lebensschicksale" 2c., wohingegen das „Buch der Mutter," wie Seyffarth beweisen wird, nicht aus der Feder dessen geflossen ist, dem es bisher fälschlich zugeschrieben wurde. An seine Stelle soll „Der natürliche Schulmeister" treten, eine Schrift, deren Original sich in den Händen des Seminardirectors H. Morf zu Winterthur befindet. Morf hat unserem Herausgeber auf eine sehr dankenswerthe Weise vorgearbeitet. In diesem Seminardirector begrüßen wir einen Forscher auf pädagogischem Gebiete, der bereits in dem ersten Bande seines Werkes „Zur Biographie Pestalozzi's" glanzvolle Proben seiner Unermüdlichkeit, Gründlichkeit und allseitigen Tüchtigkeit abgelegt hat. Wir erfüllen nur eine Pflicht der Dankbarkeit, wenn wir hiermit nachdrücklich hinweisen auf jene Arbeit, die übrigens, wie alles Gediegene, ihren Weg bereits gefunden hat und schon in zweiter Auflage erschienen ist. Seyffarth wird von Morf auf das Freundlichste unterstützt, und er hat nicht gesäumt, im Interesse der Sache die ihm dargebotene Hand freudigst zu ergreifen. — In der Einleitung des Ganzen verlangt der Herausgeber mit Recht, daß Pestalozzi, wie jeder schöpferische Geist, aus sich selbst begriffen werden müsse. Große Männer muß man in ihren Werken selbst studiren, wenn man wirklich erfolgreichen Nutzen für seine Geistes- und Herzensbildung haben will. Wenn uns ihre Gedanken und Ideen in der ursprünglichen Form und Verbindung entgegentreten, so erscheinen sie urkräftiger, zündender, überzeugender, als wenn sie durch einen Alltagskopf hindurchgegangen sind. So ist es mit unsern großen Denkern

und Dichtern, mit allen unsern Geistesheroen, so auch mit Pestalozzi. Wer daher als Erzieher wirklich nach tiefer Bildung ringt, muß nicht blos lesen, was über Pestalozzi geredet worden ist, sondern zur Quelle selbst hinabsteigen. Hier wird ihm allerdings manches begegnen, was bereits der Vergänglichkeit anheim gefallen ist; aber er wird bald merken, daß in der Tiefe auch „lebendiges Wasser“ fließt, von dem Alle trinken müssen, die mit Geist und Herz angehören der neuzeitlichen Pädagogik, jener Schöpfung deutschen Geistes, die ihren eigentlichen Quellpunkt in Pestalozzi gefunden hat. Wer sich zu vertiefen weiß in die Schöpfungen dieses einen Geistes, wird mehr Gewinn davon tragen, als die genauere Kenntnißnahme wer weiß wie vieler pädagogischer Ansichten und Systeme zu bieten vermag. Also schaffe sich jeder Erzieher seinen Pestalozzi und halte ihn in Ehren. — Eine eigentliche Biographie seines Helden giebt Seyffarth in der Einleitung nicht; doch sucht er die Entwicklung desselben abzuleiten aus den culturgeschichtlichen Strömungen, die ihn erfaßten und auf die Gestaltung seiner Lebensverhältnisse Einfluß hatten, soweit von solcher Ableitung überall die Rede sein kann. Das Leben gesunder und kräftiger Menschen im Allgemeinen, und das des originalen Menschen ganz besonders, ist nie ein bloßes Erzeugniß der äußeren Einwirkung der Dinge und Zustände, vielmehr ein Product zweier Factoren: einmal des Gesetzes, wonach der Mensch angetreten, der originalen Structur seines Daseins, der Grundidee, die diesem Dasein zu Grunde liegt, oder, um mit Kant zu reden, seines intelligiblen Characters, und dann der Einwirkung, der planmäßigen und zufälligen, die von außen an ihn herantritt. Diese Einwirkungen pflegen stets sich so zu gestalten, daß der empirische Character, d. h. die Erscheinung des Menschen, dem intelligiblen Character nie völlig congruent wird; indessen ist in dem Letzteren der Grund aller Schöpferkraft und die Ursache des Sieges im Kampfe mit der sich sträubenden Wirklichkeit zu suchen. Der empirische Character kann aber jedenfalls nicht völlig verstanden werden ohne die Enthüllung des culturhistorischen Hintergrundes, den die Zeit geschaffen hat, in der ein hervorragender Mensch sich entwickelte. Eine derartige Enthüllung ist nach unserm Dafürhalten unserm Herausgeber völlig gelungen, wie wir in ihm überhaupt den richtigen Mann für ein derartiges Unternehmen erblicken. Auch seine Erläuterungen verrathen eben so sehr den Ernst, mit dem er sich seiner Aufgabe unterzogen hat, wie den sicheren Takt, mit dem er überall diejenigen Stellen des Baues herauszufinden weiß, welche einer schwächeren oder stärkeren Stütze nothwendig bedürfen. Möchten denn auch die großen Mühen, welche eine derartige Arbeit verursacht und von denen Viele gar keine Vorstellung haben können, durch eine weite Verbreitung der neuen Ausgabe belohnt werden! Wir wünschen solches dringend im Interesse des Herausgebers, noch mehr aber in dem unserer Sache, der mit der Arbeit offenbar ein wichtiger Dienst geleistet wird.

---

2. Dank und Gruß.

„Die Katze läßt das Mausen nicht“: Schulmänner, welche ihre hohe und unermeßlich wichtige Lebensaufgabe mit allem Ernste ins Auge fassen und ihrem Berufe mit Leib und Seele zugethan sind, pflegen jede Gelegenheit zu benutzen, in erziehliche Werkstätten hinein zu gehen, um zu beobachten, wie die Andern es treiben. Lernen soll ja der Lehrer sein Lebelang, und wer da aufhört zu lernen, der sollte auch aufhören zu lehren, da jeder Unterricht ohne den Hauch lebendiger Strebsamkeit zu einer äußerst mangelhaften Thätigkeit herabzusinken pflegt. Um den Lebendigen, weil Strebsamen, Gelegenheit zu geben, durch Beobachtung zu lernen, sollten die Ferien nie gleichzeitig stattfinden, damit der wandernde Lehrer nicht überall leeren Schulräumen und verschlossenen Thüren begegnet.

Glücklicher Weise herrscht im besagten Punkte noch einige Mannichfaltigkeit im deutschen Lande, und es ist einigen Glücklichen noch immerhin vergönnt, zu Anfang der Ferien oder am Schlusse derselben hineinzusehen in fremde erziehliche Werkstätten, um sich neue Anschauungen zu sammeln und sich aufs Neue anregen und belehren zu lassen. Solch ein Genuß wurde mir auf der Sommerreise des vergangenen Jahrs (1869) in Cöthen zu Theil. Der gemüthstiefe, jugendlich strebsame Seminardirektor Albrecht, den ich meinen Freund zu nennen die Ehre und die Freude habe, führte mich durch die Räume des Seminars und in die Uebungsschule dieser Anstalt hinein. In dieser Volksschule werden über 1000 Kinder unterrichtet. Diese bedeutende Frequenz bedingt eine verhältnißmäßig große Anzahl von Klassen, und es ist deshalb in der Anstalt die Möglichkeit vorhanden, die herangereiften Seminaristen durch die Praxis in die Praxis hineinzuführen und ihnen reichliche Gelegenheit zum Erwerb einer Lehrgeschicklichkeit zu bieten, die den Volksschulen des ganzen Ländchens zu großem Segen gereichen muß. Eine tüchtige und umfangreiche Uebungsschule ist und bleibt das Haupterforderniß eines Seminars. In diesem Parterre muß vorgelebt werden, was oben in der ersten Etage die Theorie bietet, also, daß diese Theorie unmittelbar aus der Anschauung und Erfahrung sich aufbauen läßt. Wächst und gedeiht so recht da unten „des Lebens goldener Baum,“ wird auch da oben die abstracte Belehrung keine „graue Theorie“ mehr sein; denn was aus dem Leben stammt, weckt Leben, und es werden so recht zu unserm Fleisch und Blut diejenigen Gedanken und Ideen, deren Verwirklichung unverzüglich angestrebt wird. Ein guter Seminardirektor wird daher auf die Herstellung und Erhaltung einer tüchtigen Seminarschule sein vorzügliches Augenmerk richten und sie zu einer wahren Musterschule zu erheben suchen. — Mein Aufenthalt in Cöthen war ein beschränkter, und ich konnte mir daher kein vollständiges Urtheil über die dortige Lehrerbildungsanstalt bilden; aber was ich sah und erlebte, befriedigte und erfreute mich in hohem Grade. Ein junger Mann ertheilte vor meinen Augen den



ersten Leseunterricht nach der analytischen Methode; andere Seminaristen führten auf verschiedenen Stufen das fort, wozu hier die Grundlage gelegt wurde. Ueberall erblickte das prüfende Auge eine Hingabe und Begeisterung an den Beruf, die zu den schönsten Hoffnungen berechtigt, und überall vernahm das Ohr einen herzgewinnenden, freundlichen Ton. Trotz der Größe der Klassen war von Unaufmerksamkeit und schlechter Haltung bei keinem Schüler die Rede; vielmehr hingen Alle förmlich an den Lippen des Lehrers und thaten nach allen Seiten hin ihre Schuldigkeit. Auch die Resultate waren überraschend. Lehrer und Schüler sprachen und lasen mit einer Gemessenheit, Klarheit und Reinheit, die nichts zu wünschen übrig ließ; nur das G wurde im Munde Aller etwas nach dem J hinüber gezogen, und es machte sich nach dieser Seite hin der Provinzialismus der Aussprache einigermaßen bemerkbar. Interessant war mir ein Geständniß des Directors: er theilte mir nämlich mit, daß er bei Diesterweg gelernt habe, wie man Leseunterricht ertheilen müsse, und daß er eigens nach Berlin gereist sei, um sich im dortigen Seminar für Stadtschulen, das unter Diesterweg's Leitung förmlich ein pädagogischer Wallfahrtsort war, belehren zu lassen. Dem dankbaren Manne muß jedenfalls attestirt werden, daß er seine Zeit in Berlin redlich benutzt hat. — Abends brachten mir die jungen Leute im Gasthause ein Ständchen. Ich fühlte mich beschämt und erfreut zu gleicher Zeit — warum soll ichs nicht gestehen? Beschämt fühlte ich mich, weil doch am Ende Fleiß und guter Wille kein Anrecht gewähren auf eine besondere Anerkennung; Freude aber empfand ich in dem Gedanken, daß alle Diejenigen, welche auf unserm Gebiete dem Geiste des Fortschritts huldigen („Vorwärts in Wahrheit, Freiheit und Liebe!" Karl Schmidt), wenigstens von der aufstrebenden Generation unter den Lehrern und Erziehern anerkannt und getragen werden. Dieser Gedanke erhebt und ermuthigt und entschädigt für manche trübe Erfahrung, die jeder zu machen hat, der sich nicht scheut, der Wahrheit öffentlich nach besten Kräften und Ermessen zu dienen. Und für solche Erhebung und Ermuthigung gebührt den Cöthener Seminaristen ein öffentlicher Dank in diesen Blättern, der ihnen hiermit ausgesprochen wird. Ich bemühte mich, die jungen Leute hinzuweisen auf die Anforderungen ihres Lebensberufs und auf die hohe Wichtigkeit der Sache, die sie in meiner Person zu ehren sich gedrungen fühlten. Möge das, was mir der Moment eingab, ihren Erwartungen entsprochen haben! Anfangs vermuthete ich in dem ganzen erfreulichen Ereigniß eine Freundlichkeit des Directors, mußte mich aber überzeugen lassen, daß die Jugend ganz aus eigenem Antriebe gehandelt hat. Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht unerwähnt lassen, daß auch der Seminaroberlehrer Heyne, dessen Ansichten den meinigen vielfach entgegenstehen, seinen Schülern nicht nur nichts in den Weg gelegt, sondern auch ihr Verfahren in keiner Weise getadelt hat. Es setzt das eine Objectivität und Toleranz von Seiten dieses wissenschaftlich und praktisch gediegenen Mannes voraus, welche die höchste Anerkennung

verdient. Solche Gegner, die in dem Kampfe für ihre Ueberzeugungen nur die Sache kennen und im Vertrauen auf den gewissen Sieg der Wahrheit jeden selbständigen Standpunkt, jede ehrliche und energische persönliche Strebsamkeit willig anerkennen, läßt man sich gefallen. Und solche Seminarlehrer, die weit entfernt sind, die freie Meinungs- und Gesinnungsäußerung in ihren Schülern zu unterdrücken, vielmehr derselben allen Vorschub leisten, sind sicherlich im Stande, zur Entwicklung einer charactervollen Lehrergeneration Ergiebiges beizutragen.

Möge es mir bald vergönnt sein, meine Studien in Cöthen fortzusetzen!

---

3. Das „Dr. Karl Schmidt-Institut" in Cöthen,

dessen Zweck unsern Lesern aus früheren Mittheilungen bekannt sein wird, hat sich bereits zu einer bedeutenden Anstalt emporgearbeitet. Angelika Hartmann entfaltet eine Energie, die selbst dem tüchtigsten Manne Ehre machen würde. Das Institut besitzt ein eigenes ansehnliches Gebäude, dessen Räume kaum mehr ausreichend sind, so daß schon an einen Neubau gedacht werden muß. Die Vorsteherin bietet auch durch eine Pensionsanstalt Auswärtigen Gelegenheit, ihre Töchter im Geiste Friedrich Fröbel's und Karl Schmidt's unterrichten zu lassen. Nach den von ihr ausgebildeten Kindergärtnerinnen ist so große Nachfrage, daß nur einem Bruchtheil aller Gesuche entsprochen werden kann. Es stehen der genannten begeisterten Vorsteherin viele tüchtige Leute mit Rath und That zur Seite, was der Stadt alle Ehre macht. Unter den Mitwirkenden ist zu nennen der einer freisinnigen Richtung huldigende Pfarrer Ursin, dem wir schon als Anhänger und Verehrer Karl Schmidt's begegnet sind. Ich hatte Gelegenheit, den tüchtigen und gediegenen Mann nunmehr persönlich kennen und schätzen zu lernen. Daß die freisinnigen Theologen den vorwärtsstrebenden Pädagogen der pestalozzi-diesterweg-fröbelschen Schule vielfach willig und wirksam die Hand reichen, halte ich für ein erfreuliches Zeichen der Zeit!

---

4. Das Seminar für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Wolfenbüttel

ist im November 1868 von der Braunschweigischen Regierung anerkannt worden.

Zweck der Anstalt ist, jungen Mädchen, welche sich dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend widmen wollen, Gelegenheit zu einer passenden Vorbildung für diesen Beruf zu geben.

Der Kursus der Anstalt ist ein dreijähriger und in den ersten beiden

Jahren besonders auf die Erwerbung der nöthigen Kenntnisse, im letzten Jahre vorzugsweise auf die Ausbildung der Lehrfähigkeit gerichtet. Er umfaßt als obligatorische Fächer: Katechismus, Katechisationsübungen, Bibelkunde, deutsche Grammatik, Aufsatz, Litteratur, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Rechnen, Schreiben, Singen, Turnen, sowie Erziehungslehre, Unterrichtslehre, Schulkunde und Lehrübungen, auf welche letztere wöchentlich mehrere Stunden verwandt werden, während die übrigen Disciplinen meistens einstündig sind. Das Honorar beträgt für sämmtliche Stunden jährlich 26⅔ Thlr., quartaliter praenumerando zahlbar. Außerdem können nach freier Wahl die speciell den Erfordernissen des Examens angepaßten Lehrstunden der englischen und französischen Sprache und des Zeichnens benutzt werden; je zwei wöchentliche Stunden in diesen Fächern sind mit 4 Thlr. jährlich zu honoriren. — Sämmtliche Unterrichtsstunden werden in den Räumen des Herzoglichen Schlosses ertheilt.

Die Aufnahme neuer Schülerinnen findet in der Regel zu Ostern statt und zwar unter folgenden Bedingungen:

1. Die Aufzunehmenden müssen das 15. Lebensjahr überschritten haben, sich einer festen Gesundheit erfreuen und besonders frei sein von Gebrechen, welche die Ausübung des Lehramtes verhindern oder erschweren;
2. sie müssen außer den erforderlichen Anlagen für das Lehr- und Erziehungsfach die nöthigen Kenntnisse besitzen, wie man sie von einer guten Schülerin der ersten Klasse der hiesigen Töchterschule erwarten darf. Zu solchen Kenntnissen wird gerechnet:
   a) Vertrautheit mit dem wesentlichsten Inhalte der heiligen Schrift, so daß namentlich die wichtigsten Historien im Anschluß an das Bibelwort frei wieder erzählt werden können, Kenntniß der Hauptwahrheiten des christlichen Glaubens auf Grund des Landeskatechismus und einiger der vorzüglichsten Kirchenlieder;
   b) die Fähigkeit, über ein gegebenes Thema die eigenen Gedanken in der Muttersprache klar und ohne grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung und die Sprachgesetze niederzuschreiben, und mit Geläufigkeit und gutem Ausdruck zu lesen; ferner Kenntniß der Grammatik und eine gute Handschrift;
   c) Bekanntschaft mit den 4 einfachen Rechnungsarten in ganzen Zahlen und Brüchen und der Reguladetri.
   d) entsprechende Kenntniß in der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre und endlich
   e) die Fähigkeit, im Französischen und, wenn Englisch getrieben werden soll, im Englischen ein leichtes Stück zu lesen und zu verstehen.

Junge Mädchen, welche in das Seminar einzutreten wünschen, haben sich bis spätestens 14 Tage vor Ostern schriftlich bei einem der Vor-

standsmitglieder zu melden und etwaige Zeugnisse über ihren bisherigen Bildungsgang beizufügen. Sie haben sich sodann einer von dem Vorstande des Seminars anzustellenden theils mündlichen, theils schriftlichen Prüfung zu unterziehen, nach welcher sofort über ihre Aufnahme Beschluß gefaßt wird.

Die Schülerinnen des Seminars erhalten halbjährlich Zeugnisse und am Schluß des dreijährigen Kursus ein Abgangszeugniß über ihre Leistungen und ihr Betragen, welches sie berechtigt, auf ein entsprechendes Gesuch von der Lehrerinnen-Prüfungscommission zum Examen zugelassen, und befähigt, nach bestandenem Examen bei eintretender Vacanz angestellt zu werden.

Zu den einzelnen Zweigen des Unterrichtes können nach dem Ermessen des Vorstandes Hospitantinnen zugelassen werden, welche sich jedoch in den bezüglichen Fächern ebenfalls einem Examen unterwerfen müssen. Solche Hospitantinnen haben für Sprachunterricht und Zeichnen für je 1 wöchentliche Stunde jährlich 3 Thaler, für die übrigen Fächer für je 1 Stunde jährlich 2 Thaler zu entrichten.

Auswärtigen Schülerinnen kann durch die Vermittlung des Vorstandes Gelegenheit zu einem passenden Unterkommen geboten werden.

Solche junge Mädchen, welche sich neben der Vorbereitung zum Examen, oder unabhängig von demselben, mit der Theorie und Praxis des Kindergartens bekannt zu machen wünschen, haben sich deshalb an eins der Vorstandsmitglieder zu wenden.

Die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in dem Lehrerinnenseminar zu Wolfenbüttel umfaßt einen Zeitraum von zwei Jahren und soll zur selbständigen Leitung eines Kindergartens, wie er namentlich als Vorstufe einer Schule gedacht ist, oder zur Erziehung kleinerer Kinder, einschließlich des ersten schulpflichtigen Alters, befähigen. Sie umfaßt deshalb auch die Vorbereitung zu dem Elementarunterricht des ersten Schuljahres und theilt sich in folgende Fächer:

> Erziehungslehre, einschließlich Psychologie, Unterrichtslehre in Bezug auf das I. Schuljahr, Lehrübungen, Fröbelsche Handbeschäftigungen, verbunden mit den Anfängen der Raumlehre, deutsche Sprache (Grammatik und Stilübungen), Naturkunde, Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Singen (event. auch Theorie der Musik) und Turnen. Dazu treten zahlreiche Hospitirstunden im Kindergarten und in der Elementarklasse.

Für sämmtliche Fächer werden quart. praen. 5 Thaler entrichtet.

Auf Verlangen kann auch an anderen Fächern des Lehrerinnenseminares,

an dem Unterricht in fremden Sprachen u. s. w. Theil genommen werden, wofür das vom Seminar festgesetzte Honorar zu entrichten ist.

Die Candidatinnen des Staatsexamens können ohne Erhöhung des Honorars und ohne wesentliche Arbeitsvermehrung an der Ausbildung der Kindergärtnerinnen Theil nehmen.

In besonderen Fällen sollen Schülerinnen auch zu einer einjährigen Ausbildung als Kindergärtnerinnen zugelassen werden, doch haben sie sich selbstverständlich einer Beschränkung des Lehrzieles zu unterwerfen.

Die eintretenden Schülerinnen müssen wenigstens das 15. Lebensjahr vollendet und die I. Klasse einer guten Töchterschule absolvirt haben. Sie erhalten halbjährlich Zeugnisse und am Schlusse der Lehrzeit nach einer vom Vorstande des Seminars veranstalteten Prüfung ein umfassendes Abgangszeugniß.

5. Dr. Hermann von Leonhardi

läßt bei F. Tempsky in Prag „Freie Hefte für vereinte Höherbildung der Wissenschaft und des Lebens" erscheinen, betitelt: „Die neue Zeit." Der Krauseanismus, als dessen Hauptvertreter Hermann von Leonhardi anzusehen ist, regt sich gewaltig und scheint bestimmt zu sein, sich zu einer hervorragenden Bedeutung für die Fortentwicklung des menschlichen und namentlich deutschen Lebens empor zu arbeiten. Leonhardi ist auch der Schöpfer des Philosophencongresses, der jetzt seine zweite Zusammenkunft in Frankfurt a. M. gehalten hat. Er arbeitet durch diesen Congreß auch auf eine Neugestaltung der praktischen Erziehung, vorzüglich durch Klärung, Sichtung und Sicherstellung ihrer Principien hin und erkennt gleich Krause in Friedrich Fröbel den Mann der Zeit, den Begründer einer neuen Aera in pädagogischen Dingen. Er befindet sich in dieser Beziehung in Uebereinstimmung mit J. H. von Fichte und Bertha von Marenholtz-Bülow. Möge aus dieser Bewegung unserer Jugend dauerndes Heil erwachsen! „Die neue Zeit" wendet sich an die Gebildeten aller Stände. Wie das uns vorliegende Probeheft beweist, behandelt die Zeitschrift die wichtigsten und tiefgreifendsten Fragen der Gegenwart in einer wahrhaft populären, fesselnden Weise.

6. Zur Lösung der Schulorganisationsfrage

hat Dr. Rudolph Gneist zwei Beiträge geliefert, welche die eingehendste Beachtung und Prüfung der ganzen gebildeten Welt verdienen. Wir werden uns über diese Schriften des Weiteren verbreiten und weisen vorläufig auf dieselben hin. Sie sind betitelt: 1) Die confessionelle Schule. Ihre

Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes; 2) Die Selbstverwaltung der Volksschule. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preußische Kreis-Ordnung. Beide Schriften sind bei Julius Springer in Berlin erschienen.

---

7. Lina Morgenstern,

die berühmte Begründerin der Volksküchen in Berlin, errichtet jetzt eine Fortbildungsanstalt für die der Schule entwachsene weibliche Jugend und sucht ihren Beitrag zu liefern zur Hebung des weiblichen Geschlechtes durch Heranbildung tüchtiger Hausfrauen und Mütter, die den Flitterstaat einer gewissen Politur mit wahrer, tiefgehender Bildung zu vertauschen haben und namentlich für ihre hochwichtige erziehliche Aufgabe zu präpariren sind. Von der Hebung der häuslichen Erziehung hängt der Fortschritt in pädagogischen Dingen vorzugsweise ab, und das Unternehmen der genannten Frau ist daher ein wahrhaft zeitgemäßes. Von ihrer bekannten Tüchtigkeit läßt sich erwarten, daß sie auch der neuen Schöpfung eine solide und praktische Gestalt geben werde. — Auch auswärtigen jungen Mädchen wird Gelegenheit geboten, die Anstalt gegen mäßige Vergütung zu besuchen.

VIII.

Recensionen.

1) **Die Schulgesetzgebung der Gegenwart.** Sammlung der neuesten Schulgesetze, wichtiger Verordnungen der Schulbehörden und Kundgebungen der pädagogischen Vereine. Von J. C. N. Backhaus, Inspector der evangelischen Bürger- und Volksschulen zu Osnabrück. Osnabrück, Rackhorst'sche Buchhandlung. 1869.

Die Sammlung enthält die in Oesterreich erlassenen grundsätzlichen Bestimmungen über das Verhältniß der Schule zur Kirche, das Schulgesetz für Baden, Anhalt, Gotha, Zürich, Bern, Erlasse der Regierungen in Württemberg, Braunschweig, Weimar, Sachsen, die Bremischen Bestimmungen über das Maß der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche für die Aufnahme ins Seminar erforderlich sind, Bestimmungen des preußischen allgemeinen Landrechts von 1794, der preußischen Verfassung von 1850, die Grundzüge des preußischen Unterrichtsgesetzes nach den Beschlüssen des Abgeordnetenhauses vom 24. März 1863, die Gesetzentwürfe vom 12. November 1868, gesetzliche Bestimmungen der ehemaligen nassauischen und hannoverschen Regierung, die Landschulordnung für Lauenburg vom 10. October 1868, end-

lich auch die Bestimmungen der Grundrechte des deutschen Volks vom 28. December 1848 und die bisher bekannt gewordenen wichtigsten Beschlüsse, Denkschriften und Petitionen der Lehrer. — Eine solche Sammlung muß in unserer Zeit, in der die Schulorganisationsfrage Gegenstand allgemeiner Aufmerksamkeit ist und in dem größten deutschen Staate ihrer Erledigung harrt, allen Denen äußerst willkommen sein, die da berufen sind, mit zu rathen und mit zu thaten, muß auch freudig begrüßt werden von allen Denkenden, denen die Erziehungsfrage in ihrem richtigen Lichte erscheint, muß endlich auch Licht verbreiten im Lehrerstande über den äußeren Stand jener Angelegenheit, mit der sein Interesse so eng verpflochten ist, weshalb gerade die Führerschaft unter den Lehrern begierig nach diesem Buche greifen wird. Backhaus ist mit der Herausgabe dieses Werks einem wirklichen Bedürfnisse entgegengekommen und hat also eine recht zeitgemäße Arbeit geliefert. Aus der Angabe des Inhalts erhellt, daß noch die Ausfüllung wesentlicher Lücken nothwendig erscheint. Eine solche wird hoffentlich nicht lange auf sich warten lassen.

---

2) **Das deutsche Land** in seinen characteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. Zur Belebung vaterländischen Wissens und vaterländischer Gesinnung. Von Professor Dr. J. Kutzen. Zweite Auflage in zwei Bänden. Breslau 1867, Ferdinand Hirt.

Man kann aus diesem vortrefflichen Buche, das vor zwei Jahren bereits in zweiter Auflage erschienen ist, allerlei lernen: einmal, daß die Geographie dadurch höchst interessant und allseitig belehrend wird, daß man sie geschickt in Beziehung setzt zu Geschichte und Leben der Menschen, sie à la Ritter zum Philosophiren zwingt; sodann, daß das rechte geographische Wissen nicht in bloßen Namen und Jahreszahlen besteht, und endlich kann man erfahren, wie herrlich unser Vaterland schon in geographischer Beziehung dasteht. Das mit Geist und tiefer Sachkenntniß geschriebene Werk liest sich wundervoll. In gebildeten Familienkreisen sollte es vorgetragen, deutschen Jünglingen und Jungfrauen dringend und warm zur Lectüre empfohlen werden, damit der Zweck der herrlichen Arbeit, die vaterländische Gesinnung zu beleben, in möglichst hohem Grade erreicht werde. Eine solche Belebung thut uns wahrlich immer noch noth. Daß die Lehrer der Geographie ein solches Werk zu studiren haben, wenn sie ihre Aufgabe richtig zu würdigen im Stande sind, versteht sich von selbst.

---

3) **Die Lateranische Kreuzspinne**, oder das Papstthum als Hemmschuh der Völkerwohlfahrt. Eine volksthümliche Studie von Dr. Franz Huber, Docent der Geschichte an der Hochschule in Bern. I. Die Päpste als Menschenschlächter. Bern, 1869. Haller'sche Verlagsbuchhandlung.

Zur Characterisirung dieses gewichtigen und in hohem Grade interessant geschriebenen Werkes wollen wir hier zunächst auf das Motto und ein Gedicht des Verfassers hinweisen. Ulrich von Hutten hat Ersteres geliefert. Es lautet: „Wenn Deutschland frei und glücklich werden will, so muß es vor Allem die Fesseln der römischen Tyrannei zerreißen und sich die erdrückende Last des faulen Pfaffen- und Mönchthums vom Halse schaffen.“ Dann folgt das Gedicht des Verfassers:

An die Völker.

Auf, Völker auf! Die dumpfen Nebelschleier,
Die mit Erstickung uns bedrohten, fallen,
Und hell empor im Siegesprunke wallen
Die Sonnen, ladend zu des Tages Feier.

In Nacht und Narrheit laßt die rohen Schreier,
Die der Vernunft zum Trotz die Fäuste ballen,
Und ringt aus Fürstendruck und Pfaffenkrallen
Euch muthig los und werdet frei und freier!

Ermattet nicht und reißt in tausend Fetzen
Die Fäden all', womit der Römling dreist
Sich angemaßt, die Heerden zu umnetzen:

Dann wird sich unverhüllt die Wahrheit zeigen,
Und vor dem fessellosen Menschengeist
Herab vom Thron der Priesterkönig steigen!

Das Werk enthält eine Vorrede und vier Abschnitte. Inhalt der Letzteren: 1) Rechtfertigung des Titels; 2) „Non possumus;“ 3) Die Päpste als Menschenschlächter; 4) Die Päpste sind unverbesserlich.

Jeder, der die Geschichte einigermaßen kennt, weiß, was aus der „Religion der Liebe“ im Laufe der Zeit geworden ist; dennoch wird ihm eine geschickte Zusammenstellung aller Greuel, die Pfaffenthum und Aberglauben im Laufe der Jahrhunderte angerichtet haben, mit der größten Indignation erfüllen. Und der Menschenfreund wird nach der Lectüre einer Schrift, in der das Kind stets beim rechten Namen genannt wird, sich mehr als je aufgefordert fühlen, für Licht und Wahrheit, Vernunft und Klarheit nach besten Kräften zu kämpfen. Zu schweigen, wo die Geschichte so laut zum Reden und Wirken auffordert, ist eine Unterlassungssünde, deren sich kein humaner Mensch schuldig machen sollte. Danken wir also unserm Geschichtsforscher, daß er seine Wissenschaft eine Sprache reden läßt, deren Eindringlichkeit nicht zu bezweifeln ist. „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“: Die Sprache des Verfassers erhebt sich wirklich oft zu einer Gewalt, als säße die Geschichte selber zu Gerichte. Mehr freilich, als von dieser Gerichtssprache der Geschichte erwarten wir von der der Naturforschung. Die Natur-

wissenschaften sind und bleiben die ärgsten Feindinnen alles Wahns, alles Aberglaubens mit allen seinen lebensfeindlichen und menschenmörderischen Wirkungen. Und gottlob! Die Naturwissenschaften können nicht mehr entbehrt werden; die nackte Nothdurft des Lebens zwingt die Völker und die Staaten mit unwiderstehlicher Gewalt, sie auf alle nur erdenkliche Weise zu fördern und sich ihre praktischen Resultate zu Nutze zu machen. Immerhin aber wird auch die Publikation des obengenannten Sündenregisters Licht in viele Köpfe bringen und zur Aufhebung der Indolenz und Trägheit unter den Wissenden wesentlich beitragen.

---

4) **Buch der Welt.** Illustrirtes Familienjournal mit Stahlstichen und Farbentafeln. Nebst einer Original-Stahlstich-Prämie als Zimmerschmuck gratis ohne Nachzahlung. Stuttgart, C. Hoffmann.

Das Journal erscheint jährlich in 16 Heften à 5 Sgr. Die beiden ersten Hefte für 1870 liegen uns vor. Jedes dieser Hefte enthält ein prächtiges Bild in Farbendruck: Nr. 1 einen Blumenstrauß von Anna Peters, Nr. 2 ein Jagdstück, einen angeschossenen Hirsch darstellend, der von einem Schweißhunde „gestellt" wird. Außerdem sind in jeder Nummer feine Originalschnitte im Texte vorhanden. Als Mitarbeiter werden aufgeführt und haben sich theilweise bereits bethätigt Namen wie Brachvogel, Friedrich, Gerstäcker, Habicht, Guido Hammer, Moritz Hartmann, Georg Hiltl, König, Mützelburg, Pflug, Rasch, Reclam, Max Ring, Rodenberg, Ruß, Schöll, Venedey, Walesrode, Wenzel, Werner, Willkomm, Wurm, Zeising 2c. Der Inhalt der vorliegenden beiden Hefte entspricht ganz den Erwartungen, die durch eine solche imposante Mitarbeiterschaft sofort erregt werden: er ist mannichfaltig, fesselnd und gediegen. Einer Verlagshandlung, die kein Opfer scheut, derartige Kräfte herbeizuziehen und zu fesseln, und Kunstwerke als Beigabe zu bieten, deren Herstellung außerordentlich schwierig und kostspielig ist, darf man einen lohnenden Erfolg mit Sicherheit verheißen. Auch dieses erziehliche Journal wird nicht müde werden, ein so gediegenes Unternehmen nach besten Kräften zu unterstützen; denn der Erfolg aller erziehlichen Thätigkeit hängt zum nicht geringen Theile von der größeren oder geringeren Würdigkeit des Familienlebens ab; darum müssen wir jedes litterarische Unternehmen mit Freuden begrüßen, das nicht blos prätendirt, sondern wirklich im Stande ist, entwickelnd und veredelnd auf dieses Leben einzuwirken. Ein großes Verdienst würde sich die Zeitschrift dadurch erwerben, daß sie auch gediegenen pädagogischen Artikeln hin und wieder ihre Spalten öffnete. Derartige Geistesprodukte dringen noch immer zu wenig ein in die Familien: einmal, wie es uns scheinen will, deshalb, weil die Tages- und Unterhaltungsblätter ihre Aufgabe zu wenig ernst und allseitig ins Auge fassen, dann aber vor allen Dingen deshalb, weil das viele Seichte und Langweilige, was aus

der Feder der Erzieher von Fach fließt, Mißtrauen eingeflößt hat gegen die ganze pädagogische Litteratur; endlich aber auch in Folge der Indolenz, die in erziehlichen Dingen in den Familien noch unendlich oft angetroffen wird und die gerade wegen ihrer großen Schädlichkeit bekämpft und überwunden werden sollte. Ohne Frage giebt es pädagogische Schriftsteller genug, welche den besagten Kampf mit Erfolg aufzunehmen im Stande sind, wenn man ihnen nur die Hand bieten will, was leider von Seiten unserer hervorragenden Journale in der Regel nicht geschieht. Möge also unser Wink nicht unbeachtet bleiben! Der Preis unseres Journals ist in Anbetracht des Gebotenen außerordentlich gering. Dabei findet keine Vorausbezahlung statt; jedes Heft wird einzeln bezahlt. Die Jahresprämie für 1870 (Stahlstich, 29" und 22½") stellt Faust's Gretchen dar.

---

5) **Historische Wandkarte von Preußen** zur Uebersicht der territorialen Entwicklung des Brandenburg-Preußischen Staates von 1415 bis jetzt. Mit Zugrundelegung der H. Kiepert'schen Wandkarte von Deutschland bearbeitet von Dr. A. Brecher. Berlin 1869. Verlag von Dietrich Reimer. (1 : 750000). Stich und Druck der lithographischen Anstalt von Leopold Kraatz in Berlin.

Der Verfasser hat seiner Arbeit die durch Größe und Schönheit der technischen Ausführung ausgezeichnete Karte von Kiepert zu Grunde gelegt und sie dadurch auch für sehr gefüllte Schulclassen geeignet gemacht. Sie giebt ein klares, anschauliches Bild von dem allmählichen Werden und Wachsen des Brandenburg-Preußischen Staates bis auf die Jetztzeit. Jedem der erwerbenden Fürsten ist eine bestimmte Farbe zugetheilt, und durch eingetragene Zahlen wird zugleich die Zeit der Erwerbung bezeichnet. In der Provinz Schlesien sind außerdem noch durch Schraffirung die Gebiete hervorgehoben, auf welche Friedrich II. bei Beginn der schlesischen Kriege Anspruch erhob. Unter den Mehrern des Reiches treten besonders Johann Sigismund (1608—1619), Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst (1640 bis 1688), Friedrich II. (1740—1786) und Wilhelm I. hervor. Aber auch die verlornen und dann wiedergewonnenen Gebiete und die abgetretenen Landestheile, wie die polnischen Erwerbungen Friedrich Wilhelms II. u. a. sind verzeichnet. Um zu veranschaulichen, von welchem Staate das betreffende Gebiet erworben worden ist, hat dieses dasselbe Rand-Colorit wie der in Frage kommende Staat. So haben namentlich Polen, Sachsen und Dänemark zur Vergrößerung Preußens beitragen müssen. — Aus einem Staate von 536 □ Meilen ist im Laufe von 4 Jahrhunderten ein Staat von 6395 □ Meilen geworden. — Wie sehr der Unterricht in der Geschichte durch den Gebrauch guter historischer Karten unterstützt und gefördert, wie namentlich die Auffassung und das Behalten der geschichtlichen Thatsachen

dadurch erleichtert wird, das weiß jeder Geschichtslehrer aus eigener Erfahrung. An wirklich guten historischen Wandkarten ist gerade kein Ueberfluß. Um so mehr müssen wir erfreut sein, wenn die Zahl derselben vermehrt wird, wie das durch die obengenannte entschieden geschieht. — Für einen gedeihlichen Unterricht in der Geschichte der Brandenburg-Preußischen Monarchie, die ja seit 1866 mit dem Staate zugleich an Interesse und Bedeutung in hohem Grade gewonnen hat, wird diese große und in jeder Beziehung schön ausgeführte Karte kaum zu entbehren sein. U.

---

6) **Die Atheisten.** Canzonen allen Satzunggläubigen mit und ohne Brevier geweiht von Hermann Neumann. Breslau. Verlag von F. Gebhardi 1869.

Wir haben es hier mit den neuesten Poesien eines Mannes zu thun, den die Kritik als „einen der tiefsten und reichsten der lebenden Dichter, den genialen Hermann Neumann“ bezeichnet hat, ein Urtheil, das jeder Unbefangene, der das jüngste Werk der lyrischen Muse des Dichters liest, unterschreiben wird. „Die Atheisten“ lautet der Titel des Werkchens. „Die Atheisten“, zu denen sich der Verfasser zählt und an die er vorzugsweise seine Canzonen richtet, sind ihm die Männer, die ihren Gott auf dem Wege freier, lebendiger Forschung des Gedankens, unbefangen von confessionellen Dogmen und Rücksichten suchen, und darum von den Strengen, gegen die er zu Felde zieht, stets gern zu Atheisten gestempelt worden sind. Die Behandlung des Materials der Dichtung, der freien, kühnen Forschung über die Grundthesen aller Religionen und Dogmen läßt uns tief in das Innere eines reinen, edlen, kräftigen und originalen Dichteringeniums blicken. Wir empfehlen darum diese neuesten Schöpfungen des Dichters der allgemeinen Beachtung auf's Wärmste, besonders da derselbe noch nicht nach seiner Bedeutung gewürdigt und bekannt geworden ist. „Mag es des Dichters große Bescheidenheit“, heißt es an einem andern als dem oben erwähnten Orte über Neumann, „mag es die Ungunst der Verhältnisse für jedes Talent in Deutschland, das sich fern von dem Treiben des öffentlichen Marktes der Litteratur hält, verschuldet haben; seine trefflichen Poesien sind bei Weitem nicht so verbreitet worden und haben lange noch nicht die Anerkennung gefunden, die sie verdienen.“ Fragen wir freilich, warum der geistreiche Verfasser unsrer Lieder bei Weitem nicht die Popularität erlangt hat, die manchem unbedeutenderem Talente zu Theil geworden ist, so dürfen wir den Grund nicht sowohl in der Ungunst der Verhältnisse und im Publicum als im Dichter selbst suchen. Gerade diejenigen seiner Dichtungen nämlich, die in namhaften litterarischen Zeitschriften warm empfohlen und anerkannt worden sind, gehören meist einer metaphysisch-reflectirenden Richtung an. Abstract-philosophische Stoffe aber sind wenig heilsam für die echte, lebenswarme Dichtkunst, deren höchstes Ziel nicht die Wahrheit, die in ihrer Un-

mittelbarkeit nur der Philosophie als Strebepunkt zugehört, sondern die Schönheit ist, die zu lebendiger Form gestaltete Wahrheit. Auch das vorliegende Gedicht gehört der philosophisch-betrachtenden Richtung an und ist darum, was die Wahl des Stoffes betrifft, als ein poetischer Mißgriff zu betrachten. Wie wenig rein religiöse oder rein philosophische Materien der Popularität sowie der plastisch künstlerischen Gestaltung zuträglich sind, dafür liefern Klopstock und die Dichter der Theodiceen, welche nur noch in Litteraturgeschichten aber kaum mehr im Volke fortleben, factischen Beleg genug. Eben so wenig wie der Stoff des reinen Philosophen, ist auch für den Künstler und Dichter die damit verbundene Weltansicht fruchtbar. Alle großen Philosophen, besonders die Idealphilosophen von Plato bis auf Kant, — Schopenhauer's nicht zu gedenken, — sind in ihrer Weltanschauung durchaus pessimistisch, — eine Richtung, die der Dichter, wenn er nicht einseitig werden und die schöpferisch belebende Wärme seiner Dichterkraft nicht einbüßen will, nicht gebrauchen kann. Auch unser Dichter huldigt und lebt einer ideal philosophischen Richtung, und auch bei ihm klingt die schmerzliche Resignation des Idealphilosophen durch:

„Nein mag die Seele mit dem jungen, schlanken,
Holdseligen Genuß sich täuschen lange,
So lang als Jugend noch weiß preiszureden
Von dieser Erden, diesem Eden;
Genug schon, wenn von bleicher Stirn und Wange,
Wenn einstens doch von Salomonis Scheitel
Der Spruch tönt: es ist Alles, Alles eitel!"

Dem Dichter kommt es zu, sich liebevoll in die Welt zu versenken und die Dinge dieser Welt mit Liebe zu erfassen. Das haben Shakspeare und Goethe gethan und deshalb hat ihnen die Zuneigung der Welt nicht gefehlt. So haben auch Geringere, wie Beranger und hundert Andre hineingegriffen „in's frische, volle Leben" und sind neben jenen Großen nach ihrem Vermögen populär geworden. Bricht auch bei Goethe, Shakspeare und Sophokles die Klage über die Nichtigkeit der Welt hervor, so ist das die ewig wechselnde Stimmung des Dichtergemüths, das Schmerz und Freude der Welt in sich trägt und für Alles seine Assonanz hat. Kein wahrhaft großer und allseitiger Dichter aber hat seine Bedeutung auf philosophischer Speculation und Weltverachtung aufgebaut.

Ein ganz andres freilich, wie über den Stoff des Gedichtes, ist unser Urtheil über die Gestaltung desselben. So weit wie nur irgend möglich, hat der hochbegabte Dichter seinen abstracten Stoff mit Fleisch und Blut bekleidet, und die Form der Dichtungen ist so vollendet schön, daß es dem Kritiker schwer fallen möchte, dem Dichter in dieser Hinsicht etwas am Zeuge zu flicken; wie geharnischte Männer mit geschlossenem Visier gehen seine kräftigen, formvollendeten Lieder an uns vorüber. Auch bricht die oben er-

wähnte, weltverachtende Resignation mehr momentan durch, als sie wirklich vorherrscht; vor Letzterem hat den Dichter ein gesunder Tact bewahrt. Viel mehr tritt seine lebendige Polemik gegen Pfaffenthum und engherzige religiöse Intoleranz hervor, die den freien, strebenden Geist des Dichters zeigt; und wenn der Dichter hierbei Persönlichkeiten geißelt, deren Behandlung sich eigentlich nicht sowohl für das Pathos des idealen Lyrikers wie für die satirische Komik eignet, welche dieselben auch bereits abgethan hat, so berührt er sie, wie Preuß, (Canzone 36) Knak und Franz, (Canzone 38) mehr im Vorübergehen. Dabei blickt überall ein edler Dichtercharacter durch. Sämmtliche Lieder athmen lyrisches Feuer, und das drastische der Darstellung, durch die er den spröden abstracten Stoff zu meistern versteht, wird besonders erhöht durch die phantasiereichen Bilder, welche durch Neuheit und Geschmack in gleicher Weise imponiren. Selbst da, wo die schwungvolle Diction an zu große Kühnheit oder an Ueberladung streift, versöhnt ihre Schönheit den Leser. Wer empfänglich für erhabene und schöne Form ist, wird darum die Canzonen des Dichters mit großem Interesse lesen. Was vielleicht einzig an der Form der Dichtungen zu tadeln wäre, möchte der fortwährend gehobene, pathetische Ton sein. Doch ist einmal das Büchlein keine dickleibige Messiade, und ferner würde jener Vorwurf mehr auf Rechnung der Wahl des Stoffes fallen, da dieser zu hoch gespannt ist, um eine andere Darstellung leicht zuzulassen.

Wir beklagen also nur, wie gesagt, daß der Dichter seine Stoffe nicht mehr aus dem Leben heraus geschöpft hat. Denn gerade der ideale Dichter, und als Idealist erscheint unser Dichter durchaus, kann dadurch nur gewinnen, wie der reale Dichter durch idealen Aufschwung wächst. Auf ihrem höchsten Standpunkt berühren sich Idealismus und Realismus, wie sich unsere beiden großen deutschen Dichter da vereinigen, wo sie am größten erscheinen. Darum konnten Schiller's Neider und Feinde behaupten, das beste Theil am Wallenstein gehöre Goethe zu, so ungegründet auch dieser Vorwurf war. Und man lasse andrerseits auf den Dichter der Verse rathen:

„Dem Herrlichsten, was auch der Geist empfangen
Drängt immer fremd und fremder Stoff sich an,
Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,
Dann heißt das Bess're Trug und Wahn;
Die uns das Leben gaben, herrliche Gefühle,
Erstarren in dem irdischen Gewühle."

Hundert gegen eins ist zu wetten, daß der, der nicht weiß, daß diese Worte dem größten Meisterwerke Goethes angehören, auf Schiller, als den Verfasser, kommen wird. — Ich erwähne das Beispiel von Faust und Wallenstein nur, um zu zeigen, wie ein Dichter durch objective reine Hingebung an eine seiner Natur ferner liegende Richtung nur gewinnen und sich ergänzen kann und wie es darum als ein poetischer Mißgriff zu be-

trachten sei, wenn sich ein seiner Natur nach idealer Dichter in zu abstracten Materien verliert.

Wenn wir freilich den Stoff unsres Dichters als einen poetischen Fehlgriff bezeichnen müssen, so können wir bei der Art der Gestaltung desselben die Poesien des Dichters nur einen Mißgriff nennen, den wir der wärmsten Beachtung empfehlen. Und wir würden den meisten unsrer modernen Dichter zu einem ähnlichen Mißgriff von Herzen gratuliren. R. K.

---

7) **Das Zeichnen und der Zeichenunterricht.** Theoretisch und praktisch entwickelt, mit besonderer Berücksichtigung der Perspektive u. s. w. Vornehmlich zum Gebrauche an Töchterschulen, zur Ausbildung für Lehrer und Lehrerinnen und zum Selbstunterricht. Mit 16 Tafeln 2c. und einer Mappe, enthaltend 20 lithographirte Vorlagen, von Maler Carl Ehrenberg in Rom. Leipzig. Otto Spamer.

---

8) Dr. L. Bergmann's **Schule des Zeichners.** Dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage von Dr. O. Mothes. Mit zahlreichen Illustrationen und Tondruckbildern zur Veranschaulichung. In vierter Auflage besorgt und mit 80 Tafeln versehen, von Maler Carl Ehrenberg in Rom. Für Gewerbetreibende, sowie für Alle, welche Zeichnen lernen wollen, zum Selbstunterricht, insbesondere für Gewerbe- und Sonntagsschulen. Leipzig. Otto Spamer.

Hätte die Devise: „Wer Vieles bringt, wird Manchem Etwas bringen" auf dem Felde der Pädagogik, wo Sonderung und prägnante Beschränkung des Stoffes Lebensbedingung sind, ihre Berechtigung, so müßte man diese beiden Werke mit Freuden begrüßen. Aber gerade deren Umfänglichkeit — nicht Ungründlichkeit — macht sie von letzterem Standpunkte aus höchst gefährlich. Man hat glücklicher Weise endlich angefangen, einzusehen, daß das edle Attribut der Menschheit: freies Vergnügen am Schönen und somit an der Kunst, nur durch allmähliche Heranbildung der Kräfte dazu erreicht werden kann, nicht durch Einflößung wort- und bilderreicher Compendien. Daß diese Werke den letzteren zuzuzählen sind, dürfte schon aus ihren Inhaltsverzeichnissen erhellen. Das erstere steigt von den auf geometrischer Grundlage ruhenden Elementen in 12 Capiteln allmählig bis zur Physiognomik des Kopfes, dem Portrait- und Landschaftszeichnen und schließlich auch noch zu Bemerkungen über die Beurtheilung von Kunstwerken hinauf. Und nun gar der Inhalt des zweiten! Es lehrt in drei reichhaltig gegliederten Abschnitten, von den gleichfalls wohl begründeten Elementen ausgehend: die Naturzeichnung von Geräthen, Gebäuden, Schiffen, Blättern, Früchten

Blumen, Ornamenten, Landschaften, Thieren und menschlichen Figuren. Sehr zahlreiche, in Holzschnitt, Radirung, Tondruckslithographie, in modernster Manier ausgeführte Illustrationen bekannter und beliebter Veduten, Genrebilder ꝛc. darstellend, sind zur Erläuterung, aber auch zugleich als Vorlagen beigefügt. Selbst das bekannte Menzel'sche Bild „Tafelrunde Friedrich's des Großen" fehlt nicht. Ob Solcherlei nun für Gewerbe- und Sonntagsschulen taugt?! Daß es nach dem Geschmack unserer socialen Bildung ist, bezeugt diese vierte Auflage des über 19 Bogen starken Werkes. — Wem es darum zu thun ist, auf dem ganzen Gebiete der Zeichenkunst, behufs gesellschaftlicher Conversation zu Hause zu sein, findet in beiden Werken — im besten Sinne des Wortes sei es gesagt — gründliche Unterweisung. Diese schätzbare Eigenschaft macht dieselben auch für Zeichenlehrer brauchbar, wenn dieselben zu concentriren und ab- und zuzuthun wissen.

---

9. **Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen.** Zum Schulgebrauch und Selbstunterricht. Von C. Domschke, Königl. Professor. Erste Abtheilung mit 28 Tafeln; zweite Abtheilung mit einem Atlas von 40 Tafeln. Beide mit erklärendem Text. Berlin, Laudau.

Im Gegensatz zu den vorhin besprochenen Werken dürfen wir diesen Wegweiser dem gesunden pädagogischen Boden zuweisen, wenn auch er nicht frei ist von modischer Zuthat. Der Verfasser dringt überall auf geistiges Verständniß während der Arbeit und hält zu diesem Ende große Kreidevorzeichnungen an der Schultafel für unerläßlich. Sein Werk umfaßt in vier Abtheilungen den vollständigen Schulzeichenunterricht für Realschulen erster Ordnung. In der trefflich geschriebenen Vorrede sagt er hierüber Folgendes: „Die erste Abtheilung umfaßt den Vorbereitungs-Unterricht. Sie wird den Lehrstoff und den Lehrgang für die Anfangsclasse enthalten. Wenn wir die preußische Realschule erster Ordnung als Normalmaßstab annehmen, gehört sie für Vorbereitungsanstalten, wenn solche daselbst vorhanden sind, und für Sexta. — Die zweite Abtheilung enthält den Elementarunterricht; sie würde den Lehrstoff für die Quinta enthalten. — Die dritte Abtheilung umfaßt die Anweisung zum Naturzeichnen nach Drath- und Holzmodellen, d. h. Dasjenige, was in der Quarta und Tertia getrieben werden muß. — Die vierte Abtheilung enthält die Anleitung zum Zeichnen nach Gips, dessen Endziel das Zeichnen nach der Antike ist, den Unterrichtsstoff für Secunda und Prima." Als wesentliches Hülfsmittel empfiehlt der Verfasser die Dupuis'schen Modelle.

Eine unschuldige Schwäche des Werks liegt darin, daß — gleichsam als Milderung der Ernsthaftigkeit — zwischen den überall geometrisch ge-

haltenen Vorlagen eine dürftige Landschafts- und Blumenzeichenschule sich hindurchwindet, als ob der Wunsch nahe gelegen hätte, auf solche Weise der oben gekennzeichneten Geschmacksrichtung eine Concession zu machen. Geometrische Schnitzer, wie sie z. B. in der auf Tafel 26 der ersten Abtheilung unter D angegebenen Construktion einer angeblichen Ellipse liegen, hätten auch wohl vermieden werden können, zumal der Verfasser gerade an der hier entstandenen falschen Linie ein wichtiges Gesetz der Ellipse zu erörtern versucht.

Dr. Glinzer.

Litterarischer Anzeiger

zum 1. Heft des 43. Jahrganges.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870. II. Heft.

(März — April.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Die Lösung der Schulfrage nach Dr. Rudolph Gneist.

Erster Artikel.

Wir haben bereits hingewiesen auf die beiden wichtigen Schriften, welche Gneist's Stellung in der Schulfrage ausführlich darlegen. Sie sind also betitelt: 1) Die confessionelle Schule. Ihre Unzulänglichkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Nothwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes; 2) Die Selbstverwaltung der Volksschule. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preußische Kreisordnung. Berlin, 1869, Julius Springer. — Gleich am Anfange der ersten Darlegung begegnet uns folgender gewichtige Satz: „Das Streben nach religiöser Wahrheit und geistiger Bildung ist seit dem späteren Mittelalter ein Grundzug des deutschen Volksgeistes geworden. Der geistigen Befreiung hat Deutschland seiner Zeit selbst die nationale Einheit, die politische Freiheit, das bürgerliche Wohl zum Opfer gebracht.“ Sehr wahr und richtig, wie die Geschichte lehrt. Das deutsche Volk wird hoffentlich dieses Streben stets bewahren und dadurch „das Licht der Welt“ sein und bleiben, auch jetzt bleiben, wo es auf dem Wege ist, sich seine nationale Einheit und politische Freiheit zurückzuerobern. Unter den Anwartschaften Preußens auf die politische Führung Deutschlands nimmt nach unserem Verfasser die Pflege der Wissenschaft bis zur Volksschule herab eine der ersten Stellen ein. Das ist ebenfalls sehr wahr, und darum ist es eben so wahr, daß die Regierung des Staats sich gegen das Wohl und die hervorragende Bestimmung desselben kehrte, als der Regulativ-

jammer ins Leben trat, als sich Leute der „umgekehrten Wissenschaft“ der Volksschule bemächtigten und sie der Geistlichkeit überlieferten, deren Herrschaft sie noch heute, namentlich auf dem platten Lande, vollständig unterworfen ist. Und es erscheint unbegreiflich, daß das alte Elend noch immer ruhig seinen Fortgang hat, obgleich Preußen bereits die erwähnte Führerschaft zugefallen ist. Dieses Fortwuchern des in einer trüben, reactionären Zeit gesäeten Unkrautes gehört zu denjenigen unberechtigten Eigenthümlichkeiten Preußens, die im übrigen Deutschland Widerwillen erregen und dadurch den vom ganzen Volke gewünschten und ersehnten innern Einigungsproceß hemmen und stören. Daß der seit 1808 verjüngte preußische Staat auf dem Gebiete der Geistesentwickelung und Geistesbefreiung trotz der momentanen bedauerlichen rückläufigen Bewegungen viel gethan hat, wird Jeder zugeben, der die Geschichte kennt. Er hat wirklich den Hauptanstoß nach der in Rede stehenden Richtung hin gegeben, hat, wie Gneist sagt, mit den besseren Regierungen des deutschen Bundes gewetteifert, Schule und Universität zu einem der glänzendsten Theile der nationalen Entwickelung zu erheben, hat sich aber dann zur Zeit der muthigen Zurückzieherei des Starken von diesen besseren Regierungen übertreffen lassen, ja das „Gesetz, wonach er angetreten“, verleugnet und den Schwerpunkt des pädagogischen Fortschritts zum Lande hinausgeschoben und somit einen Gang der Dinge eingeleitet, der von allen Freunden Preußens und allen Patrioten von jeher bedauert worden ist und noch heute lebhaft bedauert wird.

Als Preußen sich an die Spitze des geistigen Fortschritts stellte, wirkte es nicht durch die äußere Form der Gesetzgebung; vielmehr wurden „einfache Grundsätze“, wie Gneist sagt, durch den Berufseifer und die Beharrlichkeit der Beamten und Lehrer energisch durchgeführt. Der Schulverwaltung wurden von Anfang an Schwierigkeiten bereitet durch die verschiedenen Religionsbekenntnisse, welche Schwierigkeiten sich mit der Erwerbung des confessionell gemischten Schlesiens natürlich häufen mußten. In unverkennbarem Zusammenhang damit ergingen die ersten umfassenden Schulreglements von 1763 und 1765. „Schon

vor hundert Jahren war sonach unser Staat (der preußische) darauf angewiesen, unter provinziellen und confessionellen Gegensätzen, die Volkserziehung als eine Hauptgrundlage der Wiedervereinigung der zerrissenen Glieder des deutschen Reiches zu einem Staatsganzen zu behandeln."

Das ist gerade diejenige Behandlung, welche auch die neuzeitliche deutsche Pädagogik wünscht. Auf den Schulbänken möchte sie der deutschen Jugend zur Einheit und Einigkeit verhelfen, damit auch das Vaterland zum Einklang und zur wahrhaften innern Einigung gelange; sie will sich von keiner andern Macht, als von der Natur des Menschen ihre Erziehungs- und Unterrichtsgesetze dictiren lassen, diesen Gesetzen und sonst keinen herrischen Eingriffen folgen; sie will im Unterrichte betonen, was die Menschen einigt, nicht was sie trennt, und die Kinder unserer Nation so leiten, daß die Ideen der religiösen Duldung, Gleichberechtigung und Brüderlichkeit ihnen gewissermaßen zur zweiten Natur werden, will auch die Liebe zum Vaterlande und seinen Bewohnern in ihren Herzen entzünden und zu einer Macht entwickeln. Das aber kann allein die unter der Oberhoheit und Leitung der Staatsverwaltung stehende und als Staats- oder Communalschule ihrer Natur nach nothwendig confessionslose Schule bewirken, die aus diesem Grunde schon von dem tiefblickenden Diesterweg als die allein berechtigte Nationalschule wiederholt bezeichnet worden ist.

Das Bestreben, dem preußischen Schulwesen durch ein umfassendes Unterrichtsgesetz eine feste äußere Gestaltung zu verleihen, ist gescheitert seit 1817 bis auf diesen Tag. Diese Erscheinung ist nach Gneist zurückzuführen: 1) auf die Allgemeinheit der Anlage aller Schulordnungsentwürfe; 2) auf die Schwierigkeit der Stellung der Schulen zu den Kirchen; 3) auf die Schwierigkeit eines gesetzlichen Maßstabes der Schullast. Der Allgemeinheit muß nach unserem Verfasser Valet gesagt werden, um die beiden andern realen Hindernisse zu überwinden. Alle bisherigen Schulgesetzentwürfe geben, so behauptet er richtig, nur die Grundsätze des allgemeinen Landrechts wieder, und es kommt zunächst darauf an, einfach auf

das zurückzugehen, was bereits zu Recht besteht und als eine unantastbare, auch genügende Basis weiterer Fortentwickelung zu betrachten ist. Handelt es sich doch nicht um die Neuschöpfung eines Schulwesens, sondern um die Weiterbildung eines bereits bestehenden blühenden Lebens, von dem unser Kämpfer mit Stolz redet. Sein Selbstgefühl ist berechtigt trotz der Störungen des Volksschulwesens, die von der Reaction unter Raumer verschuldet und, wie gesagt, noch heute in keiner Weise überwunden sind. Sollte ihm, dem sonst so scharfsichtigen Juristen, irgend ein Engländer eingeredet haben, daß auch dieses vorhandene regulativische Volksschulwesen Preußens in Deutschland das relativ beste sei, so würden wir solches im Interesse der Sache aufrichtig bedauern. Die „umfassenden Urtheile Außenstehender", die uns zu Ohren und zu Gesicht gekommen sind, hatten einen entgegengesetzten Inhalt. Es scheint wirklich, als ob Gneist von Vorurtheilen nicht gänzlich frei sei, wenn er „die deutsche Neigung, fremde, fast nur vom Hörensagen bekannte Einrichtungen für besser zu halten, als die bekannten eigenen", auch in Bezug auf das Schulwesen ernstlich bekämpfen und die Deutschen ermahnen zu müssen glaubt, diese Schwäche doch jetzt, wo das Nationalgefühl erwache, abzulegen. Wir haben schon lange eine recht hohe Meinung von unserer pädagogischen Tüchtigkeit, nennen uns selbst gern das erziehende Volk der Erde und sind nach dieser Richtung eher ein wenig vereitelt, als mit zu geringem Selbstvertrauen begabt, was die vielen Lobeserhebungen verschuldet haben, die uns von Ausländern bereitwilligst gezollt worden sind. Darum thut uns eine Aufforderung, von dem was in andern Ländern auf erziehlichem Gebiete geschieht, zu lernen weit mehr noth, als eine Aufstachelung des Selbstgefühls, an dem es namentlich in Preußen niemals gefehlt hat, selbst in den Zeiten der blühendsten Regulativwirthschaft. Und daß es Staaten giebt, von denen wir manches lernen können, darüber herrscht unter Sachkennern keine getheilte Meinung.

Im zweiten Abschnitt seiner ersten Schrift beantwortet unser Autor die Frage, welche die bestehenden Gesetze seien,

deren consequente Beachtung und Ausführung von ihm beantragt worden. Zunächst legt er dar, daß man kein Recht habe, sich in Schulangelegenheiten auf den westphälischen Frieden, auf den Reichsdeputations-Hauptschluß von 1803 und auf Herkommen zu berufen, wie solches von preußischen Ministern des Unterrichtes vielfach geschehen ist. Es handelt sich darum, gesetzliche Bestimmungen zu beachten, nach denen schon vor 150 Jahren das System der kirchlichen oder confessionellen Schulen abgeändert ist. Bevor er auf diese Bestimmungen eingeht, erklärt er zunächst, was man unter der kirchlichen Schule zu verstehen habe, in einer sehr scharfen und erschöpfenden Weise also: „Die kirchliche Schule evangelischen wie katholischen Bekenntnisses beruht auf folgenden vier Merkmalen: 1) daß der Religionsunterricht ihr Hauptgegenstand ist, für die Volksschule möglicher Weise der einzige Gegenstand; 2) daß alle Lehrgegenstände auch außer dem Religionsunterricht: Sprache, Litteratur, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften, untergeordnet bleiben müssen den höchsten Religionswahrheiten, durchdrungen von kirchlichem Geiste, untergeordnet dem Erziehungszwecke der kirchlichen Lehre; 3) daß das Lehrpersonal der kirchlichen Confession angehören muß, da die Anstalt selbst kirchliches Institut ist; in einigen Schulordnungen, wie in der Cleve'schen von 1687 wurde dies ausdrücklich gesagt, in den übrigen als selbstverständlich vorausgesetzt; 4) daß die Oberaufsicht und die Entscheidungsgewalt über streitige Fragen (jurisdictio) der Kirche aus eigenem Rechte gebührt und mit der geistlichen Hierarchie als solcher verbunden erscheint.“ Eine derartige confessionelle Schule ist im Principe gerichtet und gesetzlich unzulässig geworden, hauptsächlich durch die Einführung des gesetzlichen Schulzwangs durch die Edicte König Friedrich Wilhelms I. vom 28. September 1717 und vom 19. September 1736. Als der Gesetzgeber, nicht mehr die kirchliche Behörde, diesen Zwang aussprach, proclamirte der Staat seine Oberhoheit über das Schulwesen, die hinfort an die Stelle des mittelalterlichen Glaubens- und Kirchenzwanges trat.

So lange die Religion des Landesherrn in Preußen auch

die der Landeskinder war und so lange sich ferner die Confessionen local gleichmäßig schichteten, stieß die Durchführung des neuen Grundsatzes auf keinerlei Schwierigkeit. Erst der Erwerb der Provinz Schlesien nöthigte den preußischen Gesetzgeber zur sorgfältigen Beachtung des Widerstreits, welcher nun entstand, wenn in ein- und derselben Schule und Schulgemeinde Kinder verschiedener Confessionen nach einem Unterrichtsplane unterrichtet werden sollten und mußten. Je größer die confessionelle Mischung in den einzelnen Provinzen wurde, um desto mehr trat natürlich dieser Widerstreit hervor.

Klar ist, daß eine Regierung Kinder wohl zwingen kann, sich unterrichten zu lassen, sie aber nicht zwingen darf, eine bestimmte Confession sich aufpfropfen zu lassen. Also darf in seinen Schulen der wissenschaftliche Unterricht nicht confessionell gefärbt, oder, wie der Kunstausdruck heißt, „vom kirchlichen Geiste durchdrungen sein". Wir würden in gradem und klarem Deutsch also sagen: In den vom Staate beaufsichtigten öffentlichen Schulen, d. h. in den Schulen, zu deren Erhaltung alle Mitglieder einer Commune oder des ganzen Staates beitragen, darf die Wahrheit, so weit der wissenschaftliche Unterricht in Betracht kommt, keinen Fußtritt erhalten, die Wissenschaft nicht Magd der Theologie sein. Da auch die öffentlichen höheren Schulen in Preußen in Folge einer mangelhaften Organisation in ihrem Unterbaue verkümmerte Elementarschulen sind und das schulpflichtige Alter bis in ihre mittleren Klassen hineinreicht, so wurden auch sie gleich den sogenannten Volksschulen zu Veranstaltungen des Staates, und ihre Confessionalität wurde dadurch ebenfalls der Natur der Sache nach aufgehoben. — Die Consequenzen, welche sich aus dem von der Regierung decretirten und aufrecht erhaltenen Schulzwange ergeben, sind dem Ultramontanismus sehr wohl bekannt, und er kämpft daher für „den freien Unterricht". Die schlauen Römlinge wissen wohl, was sie thun. Fiele der Schulzwang des Staates, so wäre damit auch die Verpflichtung der Gesellschaft aufgehoben, theilweise oder ganz für die Gründung und Erhaltung guter Schulen Sorge zu tragen. Wo dann in den ärmeren Schichten der

Bevölkerung die Selbsthülfe unmöglich erschiene, da würde dann die kirchliche Corporation mit ihren Mitteln so weit als möglich eintreten und für die Unterdrückung geistiger und moralischer Selbständigkeit der Menge Sorge tragen. Wer daher für die gänzliche Loslösung der Schule vom Staate plaidirt, arbeitet nur dem Ultramontanismus in die Hände, was Jeder bedenken möge, der seine Stimme in Hinsicht der Schulorganisationsfrage erschallen läßt. Wer es mit der Erziehung des Volks wirklich wohl meint und klar ist in Betreff dessen, was er wünscht und fordert, wird Palmer beistimmen müssen, der sich in Schmid's Encyclopädie also vernehmen läßt: „Ist der Staat die rationell ausgebildete Form der organisirten Volksgemeinschaft, so umschließt seine Peripherie auch ohne Ausnahme alles, was in den Bereich des Volkslebens und der Volksinteressen fällt. Nun ist eines der wichtigsten Lebensinteressen eines Culturvolks die öffentliche Erziehung, die Schule; mit dem, was sie lehrt und erzieht, was sie Gutes oder Schlimmes pflanzt, greift sie in alle Sphären des Volkslebens ein: wie könnte der Staat sie sich selbst, d. h. dem Zufall überlassen?“ — Die Schule muß nothwendig unter die Fürsorge des Staates treten, womit natürlich nicht gesagt ist, daß der Staat auch geradezu den Schulhalter zu spielen habe. — Wie sehr übrigens der Schulzwang bereits an dem preußischen Staatswesen haftet, beweist das Gesetz vom 23. Juli 1847, wonach auch die Juden verpflichtet sind, ihre Kinder in die Ortsschule zu schicken und zur Erhaltung dieser Schule in gleicher Weise wie die christlichen Gemeindemitglieder beizutragen, und worin jedem Verlangen einer Absonderung der Juden entschieden entgegengetreten wird.

Als der Staat den Schulzwang einführte, mußte er seine Stellung zu den als gleichberechtigt anerkannten Kirchen nehmen. Er entwand ihnen ihren Herrscherstab nicht ganz, weil er nicht radical vorgehen konnte oder wollte. Der confessionelle Religionsunterricht wurde als wesentlicher Theil eines jeden Unterrichtsplanes anerkannt. Da er eben confessionell sein soll, so wird man zu seiner Ertheilung oder Beurtheilung stets Geistliche herbeizuziehen haben. Die Kinder jeder der gleichberechtigten

Confessionen sollten in der öffentlichen Schule ihren besonderen Religionsunterricht erhalten; dieser Unterricht mußte Privatunterricht bleiben, wo die Zahl der Kinder einer Confession so gering war, daß ein besonderer Lehrer dafür nicht beschafft werden konnte.

Natürlich weiß der strenge Confessionalismus sehr wohl, daß ihnen damit blutwenig geblieben ist.

Ist in einer höheren Schule von Seiten der Staatsregierung dem wissenschaftlichen Unterrichte genügender Raum gegönnt und gestattet dieselbe im Einverständnisse mit der Pädagogik nicht, daß dieser Unterricht irgendwie nach dogmatischen Rücksichten zugeschnitten oder gefärbt werde, so hat der Religionsunterricht nur dann Bedeutung und Einfluß, wenn er mit den Resultaten der Wissenschaft und dem Bewußtsein der Gebildeten nicht im Widerspruche steht. Ist dieser Widerspruch vorhanden, so geht nicht allein der Lehrinhalt, sondern oft auch die religiöse Gesinnung bei den Schülern verloren, da kein Wahn dem Lichte der Wahrheit gewachsen ist. Die katholischen und protestantischen Jesuiten haben daher von jeher verlangt, daß die Wissenschaft in der Schule entweder nicht zu Worte komme, oder daß sie da, wo sie durchaus nicht verbannt werden kann, umkehre, d. h. gefälscht werde zu Gunsten der Dogmatik. Eine solche Fälschung ist nun nicht durchzuführen, wo die Schule als Angelegenheit des ganzen Volkes betrachtet wird; denn das Volk, dessen Einsicht und Wille in einem freien Staate in der Gesetzgebung zum Ausdruck kommt, weiß sehr wohl, daß es Vernunft und Wissenschaft, namentlich die Naturwissenschaft, nur verachten kann bei Strafe volkswirthschaftlichen Zurückgehens oder gänzlichen Unterganges. Dieser Sachlage halber hat man auch auf reactionärer Seite die höhern Schulen ungeschoren gelassen, die Volksschule aber von jeher zu knechten und ihr allen wissenschaftlichen Unterricht zu rauben gesucht, was, wie wir wissen, in nicht geringem Grade gelungen ist. Der erwähnte, vielfach vorhandene Widerspruch kann übrigens nur so lange bestehen, als die Kirchen in ihrer Stabilität beharren und den religiösen Ausdruck vergangener Jahrhunderte als Glaubensnorm und

Richtschnur bestehen lassen. Diese Stabilität ist die Quelle alles Uebels, auch die der Feindschaft zwischen dem orthodoxen Kirchenthume und der pädagogischen Wissenschaft. Letztere wird im Interesse der harmonischen Ausbildung des Menschen stets den Religionsunterricht fordern, und ihn den Pädagogen überantworten wollen, wenigstens soweit überantworten wollen, als er nicht direct Präparationsunterricht für den Eintritt in eine kirchliche Gemeinschaft genannt werden muß. Und da immer noch sehr wenig Aussicht auf eine fortschreitende Bewegung des ganzen kirchlichen Lebens, auf eine Erweckung dieses Lebens aus seinem mehrhundertjährigen Starrkrampfe vorhanden ist, so wird auch der Ruf nach einer vollständigen Emancipation der Schule von der Kirche nicht verstummen. Erst wenn die Schulmänner ganz Herr ihres Terrains, also auch des Religionsunterrichtes sind, wird Frieden eintreten. Besteht also nach Gneist in Preußen der von den Geistlichen ertheilte oder überwachte Religionsunterricht in der öffentlichen, d. h. vom Staate zuhöchst abhängigen Schule wirklich zu Recht, so folgt daraus, daß die zu erwartende neue Gesetzgebung in diesem Punkte über das Landrecht hinausgehen muß. —

Der Eingriff des Staates in das Schul- und Erziehungswesen wird, wie auch Gneist sagt, schließlich am sichersten dadurch gerechtfertigt, daß die Kirche in keinem Menschenalter die Mittel hat erübrigen können, ein öffentliches Unterrichtswesen in einem den Bedürfnissen einer größeren Bevölkerung entsprechenden Maßstab zu schaffen. „Ueberall, wo eine Staatskirche herrschend geblieben, hat sie die Elementarschule zu einem verkümmerten Anhang ihrer glänzenden Institutionen gemacht. Ueberall, wo die reale Herrschaft kirchlich-politischer Parteien über den Staat noch besteht oder wieder auflebt, besteht die Elementarschule in ähnlicher Gestalt. Ein zusammenhängendes Unterrichtswesen von der Volksschule bis zur Universität konnte nur der Staat bilden durch Staatszwang, Staatsmittel, Staatsförderung, indem er von unten herauf die Hausväter, Schulsocietäten, Gemeinden zu einem System von Steuern und Schulgeldern nöthigte und die dazu nöthigen Besteuerungsrechte,

Zwangseintreibungen und Berechtigungen verlieh. Es ist einleuchtend, daß auch dieser Grundsatz das System der kirchlichen Schulen ausschließt. Der Staat kann nicht katholische, evangelische, jüdische Confessionsverwandte zwingen, Schulhäuser zu bauen und Lehrer zu besolden, welche einer ihnen fremden kirchlichen Einrichtung zugehören. Der Staat hat das Recht der Besteuerung und des Zwanges nur zu staatlichen Einrichtungen; auch die Gemeinden können aus diesem Grunde das Schulwesen nur als staatliche Function handhaben nach dem System des selfgovernment."

Es wird nunmehr von Gneist nachgewiesen, daß die erwähnten schrittweise entfalteten Grundsätze des preußischen Unterrichtswesens ihre Zusammenfassung in dem allgemeinen Landrechte wirklich gefunden haben. Dieses Unterrichtswesen hat also — so geht aus der Ueberlegung unzweifelhaft hervor — bereits gesetzlichen Grund und Boden, und was an ihm zu bessern ist, „wird nicht durch Vereinbarungen mit dem evangelischen Oberkirchenrathe und den katholischen Bischöfen, sondern durch verfassungsmäßige Staatsgesetze zu ändern und zu bessern sein." —

Im dritten Abschnitte unserer Schrift wird nachgewiesen, was in Preußen in Betreff der Unterrichtsverwaltung zu Recht bestehe. Sie, die Verwaltung, hat erstens darauf zu bestehen, daß in allen öffentlichen Schulen Religionsunterricht ertheilt werde. Wie es mit diesem Unterrichte gehalten werden soll, ist schon in dem Vorhergehenden gesagt worden. Der Staat ist es, welcher nach preußischem Rechte dem Religionsunterrichte seine Stelle anweist. Nach der Meinung Gneist's kann dieser Unterricht nur ein solcher sein, welcher dem Wesen der positiven Religion entspricht. Die philosophische Idee, so behauptet er, diesen Unterricht auf die „allgemeinen Wahrheiten der Religion" und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre einzuschränken (welche in einem Berichte des Oberconsistoriums vom 18. Juli 1799 einen Ausdruck gefunden hat) konnte bei practischen Schulmännern keinen Eingang finden, am wenigsten für den ersten Unterricht der Kinder vom

6. bis zum 14. Jahre. „Lehren läßt sich in der Volksschule nicht Philosophie, sondern nur positive Religion.“ Schon recht: Kant'sche, Schopenhauer'sche, Hegel'sche Philosophie läßt sich in der Kinderschule nicht lehren, aber Dogmatik eben so wenig, ja noch weniger, und wenn man ganz kleinen Kindern den lutherischen oder Heidelberger Katechismus mit allen ihren dogmatischen Subtilitäten gedächtnißmäßig einbläut, so ist das noch weit schlimmer, als wenn man Philosophie in der Volksschule lehrt. Und doch hat schwerlich Jemand daran gedacht, die Philosophie zum Unterrichtsgegenstande für die genannte Schulart zu machen, während es niemals an solchen gefehlt hat und auch heute noch nicht fehlt, die den Kleinen nicht früh genug beibringen können, daß man nicht ehebrechen müsse, Gott ein dreieiniger sei, und man nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum glauben oder zu ihm kommen kann u. s. w. Der Gneist'sche „practische Schulmann“ erscheint vielfach sehr sonderbar, so lange er noch unter der Herrschaft der Geistlichen steht und eine gewisse theologische Richtung noch da oben im Schulregimente sitzt. Der practische Schulmann der Zukunft wird sich doch zu allernächst bestreben müssen, durch Lehre und Zucht seine Zöglinge sittlich zu machen. Denn der rechte lebendige Glaube keimt aus der Sittlichkeit. „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie — und nur sie allein — werden Gott schauen.“ In seiner Sittenlehre wird der practische Schulmann gemäß den Gesetzen seiner Wissenschaft und Kunst anschaulich verfahren, d. h. durch Schilderung sittlicher Heroen, von denen die Bibel und die profane Geschichte erzählt, sowie durch eine lebendige Darstellung menschlicher Großthaten die Sittlichkeit in seinen Schulen zu begründen, den sittlichen Willen aufzustacheln suchen. Die sittlichen Ideen werden aus seinem Unterrichte hervorspringen, wie die Minerva aus dem Haupte des Jupiter, und Leben wird Leben entzünden. Wenn er also verfährt, lehrt er nicht blos Sittlichkeit, sondern auch christliche Religion. Beide zu trennen ist äußerst schädlich, wie Karl Schwarz in seiner Kirchengeschichte nachgewiesen hat. Das Christenthum lehrt ja eben, daß der Mensch göttlichen Geschlechts,

der menschliche Geist ein Strahl aus Gott sei, und wenn man daher den Menschen also leitet, daß er sich zu erheben vermag aus der Natürlichkeit und sinnlichen Gebundenheit zur ethischen Freiheit, so ist das eine religiöse That und Gottesdienst im eminenten Sinne des Wortes. Wenn es aber an die eigentliche Religions*lehre* geht, so wird der practische Schulmann der Zukunft „die Hadersachen“, die schon Luther aus der Kinderlehre verbannt haben will, möglichst unberührt lassen. Sie, die dogmatischen Unterscheidungslehren, gehören gar nicht in die Kinderschule, sondern in den Confirmationsunterricht der Geistlichen hinein. Derselben Ansicht ist zu unserer Genugthuung auch Gneist, der den Nachweis führt, daß nach bereits bestehenden preußischen Verordnungen die sogenannte *streitende* Kirche in der öffentlichen Schule keinen Platz finden könne. Uebrigens wird der practische Lehrer, wie er uns erscheint, schwerlich den Gneist'schen Respect vor der Philosophie theilen. Ich möchte wohl den Religionslehrer sehen, der ganz ohne Philosophie fertig werden könnte. Das Höchste ist im Grunde stets das Allereinfachste und gar nicht so schwer darzustellen, wenn man es wirklich klar erfaßt hat. Mit den Problemen der Herren Philosophen von Fach beschäftigt sich schon das kleinste Kind, nachdem es zu einigem Selbstbewußtsein gelangt ist. In jedem Menschen steckt ein metaphysisches Bedürfniß, wie ein hervorragender Denker gesagt hat. Meine kleine Tochter quälte mich unaufhörlich mit Fragen, als sie den ersten Sarg sah. Sie wollte wissen, was Tod, was Leben sei, und konnte den Begriff der Vergänglichkeit nicht fassen. Die Kinder zwingen den Religionslehrer in der That, stets zu philosophiren, ohne in die philosophische Schulsprache zu verfallen, die das, was man Philosophie nennt, eigentlich nur dunkel macht und der gesammten Wissenschaft einen schreckenerregenden Anstrich giebt. Es läßt sich in der Volksschule also selbst schon Philosophie lehren, wenn man es nur richtig anzufangen versteht und ein wirklich practischer Schulmann ist, der da eingesehen hat, daß in unserm Geiste die Anschauungen die Contanten und die Begriffe die Zettel sind; ja der Lehrer kommt ohne Philosophie

nicht aus, und namentlich dann nicht aus, wenn er ein wirklicher Religionslehrer und kein bloßer Einpauker von Bibelsprüchen, „Kernliedern“ und des Katechismus ist, kein geistloser, plumper Geselle, der mit seinem Memorirmaterialismus wohl die Denkkraft und geistige Selbständigkeit schwächen und abtödten, aber weder religiöse Einsicht, noch wahrhaft religiöse Gesinnung zu begründen und zu erwecken vermag. — Doch genug von Dogmatik und Philosophie. Ueberantwortet nur den Religionsunterricht der Schule wirklich practischen Lehrern und gebt ihnen freie Hand, — es wird sich dann von selbst alles machen, und Schule und Kirche werden sich gut dabei stehen. So lange aber gesetzlich gefordert wird, daß der Religionsunterricht der Schule ein streng confessioneller sein müsse, hat es mit der Freiheit der Lehrer in diesem Punkte gute Wege. Viel ist übrigens, wie bereits gesagt, schon gewonnen, wenn nach preußischem Rechte die Selbständigkeit des wissenschaftlichen Unterrichts unter allen Umständen gewahrt wird. Gneist hat Recht: „Ein Staat, welcher Schulzwang, Parität der Kirchen und gemeine Schullast proclamirt, hat damit auch die Verpflichtung übernommen, die Lehre und die Aufsicht in solche Hände zu legen, welche befähigt sind, Geschichte, Litteratur, Sprachen, Naturwissenschaften vom Standpunkte der Wissenschaft und der Pädagogik zu lehren. Dies Maß der geistigen Befreiung ist das schwer errungene Resultat der deutschen Reformationskämpfe nicht für eine, sondern für alle Confessionen. Auf diesem Boden ist eine deutsche Geschichtsschreibung, eine deutsche Nationallitteratur, eine deutsche Wissenschaft im weitesten und höchsten Sinne erwachsen, welche der Staat als das tiefliegendste Element der nationalen Einheit zu hegen und zu bewahren hat. Die Freiheit der geistigen Forschung auf jedem Gebiete des Wissens, „die Entwickelung des Menschen aus sich heraus“ ist in diesem Ganzen der Dinge ein Element der deutschen Jugenderziehung geworden, welches neben der Lehre der positiven Religionswahrheiten (giebt es auch negative Religionswahrheiten?) seine legale und legitime Stellung behaupten und wieder erlangen muß.“ .... „Wie in dem durchgebildeten Individuum Glaube

und Wissen sich zu einer lebendigen Einheit verbinden, so vermag auch der paritätische Staat sehr verschiedenartige geistige Richtungen zu dem großen Zwecke der Jugenderziehung einheitlich zu verwenden." — Im durchgebildeten Individuum existirt, das sei gegen Gneist gesagt, eine einheitliche Weltanschauung und kein geistiges Zweikammersystem; es werden in dem Geiste des durchgebildeten Individuums nicht auf der einen Seite wissenschaftliche, auf der andern Seite Glaubenssätze festgehalten, die sich schnurstracks widersprechen, so daß keine Brücke von hüben nach drüben führt — nein, es webt sich in solchem Geiste alles zum Ganzen. Solch ein Geist läßt aus seinem Ueberzeugungsvorrath fahren, was vor dem wissenschaftlichen Forum nicht mehr stichhaltig erscheint. Wo sein Wissen aufhört, da fängt zur Vollendung des inneren Gebäudes erst der Glaube an. Und weil die Wissenschaft das Welträthsel nicht zu lösen vermag, so glaubt jeder wahrhaft durchgebildete Geist, und jeder glaubt in seiner Weise. Also läßt sich aus dem Beispiele des wissenschaftlichen Geistes kein Kapital schlagen für jenes Verhalten des Staats in Hinsicht des Religionsunterrichtes, das Gneist nicht blos als das zu Recht bestehende, sondern auch als das allein richtige und vernünftige hinstellt. Recht hat er wieder, wenn er Folgendes behauptet: „Die Aufgabe, Geschichte, Volkslitteratur, Sprachen, Naturwissenschaften so zu lehren, um auch andere Confessionen an dem Unterrichte Theil nehmen zu lassen, ist jedem preußischen Lehrer durch die Landesgesetze gestellt. Sie muß eine lösbare sein; denn sie ist ein Menschenalter hindurch wirklich gelöst worden." —

Es wird nun im dritten Kapitel noch nachgewiesen, daß das in Preußen bereits bestehende Recht die Bildung eines selbständigen Lehrerpersonals als Folge der Auflösung der kirchlichen in die Staatsschule und endlich die Staatsaufsicht über das Unterrichtswesen gebieterisch verlange. Das vierte Kapitel bietet eine Kritik des neuern preußischen Verwaltungssystems der „confessionellen Schulen". Wir bedauern, auf den wichtigen Inhalt dieses Abschnittes des Raumes halber nicht näher eingehen zu können. Unsere Absicht,

alle unsere Leser zu einem ernstlichen Studium der Gneist'schen Schriften zu veranlassen, wird durch das bisher Gesagte bereits erreicht sein. Die erwähnte Kritik gipfelt in folgenden Sätzen: Dem allgemeinen Landrechte zum Trotz ergeben die neueren preußischen Verwaltungsmaßregeln und Verwaltungsanschauungen „eine Schule, in welcher nicht nur die Religion, sondern auch die Wissenschaft confessionell gelehrt, darnach das Lehrpersonal confessionell angestellt, und danach auch das Aufsichtsrecht gehandhabt werden soll.“ .... „Es bedarf eines Verwaltungsgerichtshofes, um endlich einmal rechtlich festzustellen, ob es in Preußen confessionelle Schulen, ob es in Preußen stiftungsmäßige, dotationsmäßige, verwaltungsherkömmliche, statutarische, simultane Confessionsschulen erster und zweiter Klasse wirklich giebt oder nicht giebt.“ — Im fünften Abschnitte wird nachgewiesen, daß der bekannte Breslauer Schulstreit dem Abgeordnetenhause eine willkommene Veranlassung biete, den fehlenden Verwaltungsgerichtshof als ein unentbehrliches Institut nunmehr ernstlich zu beantragen; im sechsten Abschnitte werden die Versuche einer gesetzmäßigen Begründung des Systems der Confessionsschulen beleuchtet und in ihrer Nichtigkeit und Unzulässigkeit blosgestellt; im letzten Theile der Schrift wird bis zur Evidenz dargethan, daß das confessionelle Hinderniß, woran die Schulgesetzentwürfe bisher vorzugsweise gescheitert sind, dadurch einfach und leicht beseitigt werden kann, daß die Unterrichtsverwaltung selbst auf den gesetzlichen Boden zurückkehre. „Das Neue, worauf es ankommt, ist, der preußischen Volksschule erhöhte Geldmittel und eine geeignete Ortsverwaltung durch intelligente, ihrer Aufgabe gewachsene Schulcommissionen zu verschaffen. Damit erst fängt die practische Aufgabe der Gesetzgebung an.“ Vorschläge darüber bietet die obengenannte zweite Schrift Gneist's, von der in einem zweiten Artikel die Rede sein soll.

Die in Rede stehende erste Schrift schließt also: „Die Streitfrage, von welcher jeder weitere Schritt abhängig ist, war bisher unrecht gestellt. Die preußische Schule, in welcher die Religion confessionell gelehrt werden muß, die Wissenschaft

nicht confessionell gelehrt werden darf, soll man weder confessionell noch confessionslos nennen. Diese Fragstellung selbst ist pseudoisidorischen Ursprungs und wird von den kirchlichen Parteimännern gemißbraucht, um die Köpfe zu verwirren.

Es handelt sich vielmehr um gesetzmäßige oder clericale Schule — um preußische Schule oder unpreußische Schule. Wir antworten darauf: Nolumus legem terrae mutare.“ W. L.

II.

Die Frauenfrage

wird in allen möglichen Zeitschriften diesseits und jenseits des Oceans mit einer Lebhaftigkeit behandelt, die den sicheren Beweis liefert, daß wir es mit einem Problem zu thun haben, dessen baldige Lösung als ein dringendes Zeitbedürfniß angesehen werden muß. Zu den wichtigsten und tüchtigsten Arbeiten besagter Art gehören diejenigen, welche aus der Feder Minna Pinoff's geflossen sind. Die neueste Schrift derselben ist also betitelt: Die Lösung der Existenzfrage der Frau als Grundbedingung für die sittliche und geistige Gleichberechtigung der Frau. Berlin 1869, Carl Heymann. Der Cardinalsatz der ganzen Abhandlung wird vorangestellt; er lautet also: Die Lösung der Existenzfrage der Frau ist die Grundbedingung für die sittliche und geistige Gleichberechtigung der Frau. Geklagt wird, daß trotz aller Begeisterung der für eine Neugestaltung der Verhältnisse unserer Frauenwelt aufrichtig Strebenden die praktische Lösung der Aufgabe sich immer noch auf der ersten Stufe der Kindheit befinde. Alle die klar erkannten praktischen und unbedingt zum Ziele führenden Mittel und Wege seien bis jetzt fast absichtlich vermieden worden, während das, was ausgeführt worden sei, sich als unwesentlich und dem Zwecke nicht entsprechend erwiesen habe. Nach drei Richtungen hin ist nach der Meinung unsrer scharf und klar denkenden Verfasserin zu

wirken. In erster Linie ist die Frauenfrage heraus zu heben aus ihrem eng begrenzten Standpunkte und als allgemeine berechtigte Menschheitsfrage zu betrachten, deren Lösung die Volkswohlfahrt im Großen und Ganzen begründen helfen soll. Und es erscheint als nächste Aufgabe: gesunde und vernünftige Lebensanschauungen, Klarheit und richtiges Bewußtsein über die Frage selbst, besonders unter den Frauen zu verbreiten.

In zweiter Linie erscheint die Existenzfrage, deren Lösung bereits im Eingange als Grundbedingung für die geistige und sittliche Gleichberechtigung der Frau hingestellt ist. Beide Aufgaben gipfeln endlich in der Erziehungsfrage, von deren Erledigung schließlich alles abhängt.

Im Interesse der genannten ersten Aufgabe wird von Minna Pinoff eine Richtung bekämpft, die von Leipzig ausgegangen ist und welche in Frau Louise Otto ihre Hauptvertreterin gefunden hat. Die genannte Frau und ihre Parteigenossinnen verwerfen die Stimmberechtigung der Männer in Frauenvereinen, „da sonst letztere mehr von dem Willen der Männer geleitet werden würden“ und beantragen doch für die Frauen allgemeines Stimmrecht in politischen Angelegenheiten, ja sind der Meinung, daß es für die sociale Frage sehr nützlich sein werde, wenn auch nur eine Frau Sitz und Stimme im Reichstage erhalte, obgleich sie die Agitation für diesen Zweck als noch verfrüht einstweilen von der Hand weisen.

Dem gegenüber behauptet Minna Pinoff sehr richtig, daß abgesonderte Frauenvereine keine Macht und darum keine Berechtigung haben. Praktischen Einfluß gewinnen die Frauen erst dann, wenn sie in Gemeinschaft mit Männern wirken, und es erscheint diese Gemeinsamkeit um so logischer und natürlicher, als es sich ja grade darum handelt, die einseitige weibliche Sonderstellung endlich aufzugeben, die Frau also einzureihen in die Schaar derjenigen, welche die menschheitliche Aufgabe zu lösen berufen sind. Die Sehnsucht nach weiblicher Sonderstellung erscheint um so auffallender, als doch gewiß allgemein anerkannt werden muß, daß Männer wie Stuart Mill, Holtzendorff, Lette, Vir-

chow u. A. in einer sehr dankenswerthen und eindringlichen Weise für die Lösung unserer Frage gearbeitet haben. Auffallend und sonderbar ist es auch, daß man den überwiegenden Einfluß der Männer fürchtet und sich dennoch von der Wirksamkeit einer einzigen Frau im Reichstage große Dinge verspricht. Unsere Verfasserin theilt weder jene Furcht, noch diese Erwartung. Die Frau — so sagt sie — muß mit dem Manne gemeinsam arbeiten und sich nicht getrennt vom Manne in besonderen Kasten und Vereinen kurzsichtigen Sonderbestrebungen hingeben. Sie gesteht auch, daß nach ihrer Erfahrung die Frau, wenn sie etwas Rechtschaffenes will, viel eher Eingang findet bei den Männern, als bei den Frauen. Und die Frau, so heißt es weiter sehr richtig, muß eben arbeiten, d. h. sie muß sich selber erkämpfen und erwerben, was zu ihrem Heile dient, und zu dem Behufe ihre geistige und physische Arbeitskraft recht energisch entwickeln. Zur Arbeit muß die Frau also erzogen und zu ihrer geistigen, technischen und gewerblichen Fortbildung angeleitet und angehalten werden. Die Sonderung des Idealen vom Realen ist auf dem in Rede stehenden Gebiete nicht thunlich und darum nicht räthlich, und wer das Weib zum Erwerb anhalten und ihm die Möglichkeit dafür eröffnen will, huldigt noch keineswegs dem Materialismus. Wenn Frau Louise Otto alle jene Bücher als unnütz verwirft, welche von den materiellen Verpflichtungen der Frauen, von den Mitteln und Wegen handeln, die sie einzuschlagen haben, um sich eine gesicherte äußere Existenz zu erwerben, so betritt sie damit ganz entschieden das Gebiet einer gefährlichen Einseitigkeit. Wenn sie ferner die materiellen Verbindlichkeiten der Frau „hausbackene Verpflichtungen" nennt, ihre materielle Existenz gering anschlägt und von der Idee, sowie von der geistigen Wirksamkeit der Frau einzig und allein das Heil der Welt erwartet, so vergißt sie ganz, daß die Frau so gut auf der Erde lebt, wie der Mann, daß, wie ich mich früher einmal spaßhaft ausgedrückt habe, Ideen keine Kartoffeln und Gedanken keine Bratwürste sind, daß ferner jeder „nach Tische hungrig sein wird, der bei Tisch nur Liebe findet." Wenn sie endlich behauptet, daß der Naturtrieb schon die täglichen Ver-

richtungen dictire und der Hunger schon zum Erwerb treibe daß man also Naturtrieb und Hunger in materiellen Dingen getrost alles Weitere überlassen könne und nur für die Hervorförderung und Belebung der Ideen in Frauenköpfen zu sorgen habe, so sind das eben Behauptungen, die sich jeder Kritik entziehen, also in der That unter der Kritik sind. Hunger und Elend, so entgegnet Minna Pinoff sehr ernst, treiben das Weib allerdings zum Erwerb, aber zu welchem? Kennt man denn nicht den grausigen Abgrund der Prostitution, in den gerade diese Unholde so viele bejammernswerthe Mädchen hineinschleudern? Und es existirt ja nicht blos eine rohe und gewerbsmäßige, sondern auch eine feinere, aber darum nicht weniger verderbliche Prostitution; „denn wenn ein Mädchen aus der besseren Gesellschaft einen geistigen oder körperlichen Krüppel heirathet, oder einen alten Wüstling, um einen Versorger zu haben, so ist das Prostitution im schlimmsten Sinne des Wortes“. . . . „Es ist leicht ausgesprochen: die Existenzfrage zwingt uns zum Erwerb; aber vor allen Dingen muß constatirt werden, ob zum ehrlichen oder unehrlichen Erwerb; denn wir wissen, daß der Kampf um das Dasein den Frauen Wege eröffnet, welche unser sittliches Bewußtsein mit Empörung erfüllt.“ Also Arbeit, rechtschaffene, ergiebige Arbeit auch für das Weib! Auch die kleinsten, materiellen Obliegenheiten in der Familie dürfen der Frau nicht klein und gering erscheinen; auch in der Familie „webt sich alles zum Ganzen“, und Heil ihr, wenn sie ihrer hochwichtigen Aufgabe nach allen Seiten hin gewachsen ist! Arbeit, rechtschaffene und ergiebige Arbeit auch für diejenigen, welche nicht das Glück haben, im Tempel der Familie wirksam einzugreifen; ihnen muß die Möglichkeit einer selbständigen Erwerbsthätigkeit eröffnet werden. In den untern Schichten der Gesellschaft muß vor allen Dingen in dieser Weise für die weiblichen Mitglieder gesorgt werden; da aber müssen sie herunter von dem verkehrten Idealismus, „von den Tändeleien und Träumereien“, von dem Idealismus, „der in seiner abgeschmackten, seichten Romanliteratur, in seiner dilettantischen musikalischen, declamatorischen Zeitverschwendung das Weib nur zu Müßiggang, Sinnlichkeit, Verweichlichung und

Selbstüberschätzung geführt hat." Der sittliche Idealismus muß die Frauenwelt erobern, welcher durch Arbeit und Werkthätigkeit wachgerufen werden, durch den die Frau körperlich, geistig und sittlich sich regeneriren soll. „Nur auf dem mühseligen Wege, den sich die Frauen durch die Arbeit aufbauen, können sie einen sittlichen und festen Halt in der Gesellschaft wieder gewinnen."

Getreu diesen ihren Grundsätzen, hat Minna Pinoff eine Magazin-Genossenschaft ins Leben gerufen, um den Arbeiterinnen unmittelbar Arbeit und Brod zu schaffen, und sie verlangt von den Frauenvereinen unserer Tage, „daß sie sich zu Mittelpunkten machen sollen für eine wohlorganisirte Vermittlung des Angebots und der Nachfrage für die Frauenarbeit, bis die arbeitenden Frauen selbst im Stande sein werden, die Selbsthülfe und Selbsterhaltung durch Association zu bewirken." Daß man diese Frau trotz ihrer unmittelbar praktischen Einwirkung und trotz der auf der Hand liegenden Zeitgemäßheit ihrer Vorschläge von einer Seite des Doctrinarismus bezüchtigt, erscheint kaum begreiflich, und wir können es ihr daher nicht verdenken, wenn sie den bestehenden Frauenbildungsvereinen einmal ernstlich den Text liest. „Sie fördern — so sagt sie — in althergebrachter Weise die fadenscheinige Vielwisserei, den Musikunfug eines unreifen Dilettantismus, auch in althergebrachter Weise, stempeln Unwesentliches zum Wesentlichen, übersehen über ihren kleinlichen Veranstaltungen die großen erziehlichen Zwecke, überbieten sich in öffentlichen flunkernden Versprechungen, um den Zuzug Unmündiger auf sich zu richten. Sie sind also eigentlich keine Bildungsvereine, sondern mehr Casino's zum Zwecke des Amüsements, die mit Vergnügungs- und Zerstreuungsveranlassungen ostentiren, indem sie täglich durch Zeitungsreclame dazu auffordern und dadurch den Ernst der Sache in Mißcredit bringen. Es werden u. A. Vorträge gehalten aus allen möglichen heterogenen Gebieten der Wissenschaften. Heute spricht Eine über „Darwinismus", morgen Jemand über „Gefühlsempfindung", über „Spruchweisheit", über „schlesische Bauerntrachten", über „romantische Heldengedichte" u. dgl. m. Es wird declamirt,

musicirt, spazieren geführt, und alle Thaten werden durch die Zeitungen vorher angezeigt und hinterher mit großer Wichtigkeit besprochen.“ — Die Wirksamkeit solcher Vereine würde hochzustellen sein, wenn sie dafür Sorge tragen wollten, daß an die Stelle der bisherigen Schein- und Einbildung der Frauen eine reale Bildung trete, ja ein systematisch geregelter, organisch verbundener und pädagogisch geordneter Unterricht eingeführt werde, wenn sie dazu beitragen wollten, den Frauen vor Allem einen sittlichen Halt zu geben und sie ganz besonders zu nützlicher Thätigkeit anzuhalten. Gerade diesen Vereinen müßte es obliegen, die Erhöhung des Interesses und Verständnisses für gemeinnütziges Wirken anzufachen.“ Auch die Aufklärung in religiösen Dingen sollten sie sich zur Aufgabe machen, da die confessionelle Lieblosigkeit an den Frauen ihre Hauptstütze findet.

Im zweiten Abschnitte ihrer Schrift behandelt Minna Pinoff die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Ihrer wird und muß sich der Staat annehmen, wenn die Frau sich anschicken soll, mehr als bisher, wo sie fast nur auf Kosten des Mannes existirte, ein nützliches und wirksames Mitglied der Gesellschaft zu werden. Unter der staatlichen Aufsicht und Beihülfe muß die weibliche Erziehung reorganisirt werden, nachdem der Frau zuvor die Berechtigung einer selbständigen Existenz im Staats- und Gemeindeleben zuerkannt worden ist. Fröbel, der Apostel des Weibes, muß zu dem Behufe erkannt und ausgebeutet, die weibliche Erziehung nach seinen Grundsätzen geregelt werden. Der Handarbeitsunterricht muß überall obligat und den Bedürfnissen der Zeit gemäß gestaltet werden. Der Schulunterricht hat sich zu vertiefen, Geistbildendes und zugleich für das Leben Brauchbares zu bieten. Gewerbeschulen, Kunst- und Fachschulen für die Vor- und Fortbildung der Frau sind einzurichten und überall Veranstaltungen zu schaffen, zum Zwecke der Erringung einer selbständigen und freien Existenz des Weibes. Die Errichtung eines Bazars für Frauenarbeit wird wiederum beantragt. Derselbe hat zum Zwecke 1) die Organisation der gegenwärtigen Frauenarbeit; 2) die Regelung von Angebot und Nachfrage; 3) die Ausstellung und Vermittlung von Frauen-

arbeiten, resp. Verwerthung derselben. Wir bedauern, auf diesen Theil der Arbeit, wie auf die Denkschrift zum Zwecke der Errichtung von Gewerbeschulen für die Frauen nicht näher eingehen zu können, halten uns aber für verpflichtet, auf die früher erschienenen Schriften derselben Verfasserin auf das Nachdrücklichste hin zu weisen. Es sind folgende: 1) Reform der weiblichen Erziehung: 2) Zur Frauenfrage; 3) Die Erziehung der Frau zur Arbeit; 4) Die socialen Reformbestrebungen unserer Frauen; 5) Bazar für Frauenarbeit. Das Studium dieser Schriften ist für Alle, welche sich für die Lösung des socialen Problems interessiren, unbedingt nothwendig.

In Nro. 45 (Jahrgang 1869) der „Grenzboten" erhebt der Socialöconom A. **Emminghaus** seine Stimme zur Lösung der Frauenfrage. Er fordert Fachschulen für Frauen. Die Ansicht, so meint der Verfasser, daß dem Weibe keine der **großen Gruppen** der Erwerbsthätigkeit zu verschließen sei, habe sich jetzt Bahn gebrochen. Aber innerhalb der großen Gruppen, so heißt es weiter, giebt es Geschäfte und innerhalb der einzelnen Geschäfte giebt es Functionen, die aus natürlichen Gründen für alle Zeit den Männern überlassen bleiben müssen; andrerseits aber giebt es auch solche Geschäfte und Functionen, welche ebenfalls aus natürlichen Gründen sich besser für Frauen als für Männer eignen. Um die Frauen für eine genügende Erwerbsthätigkeit zu befähigen, ist eine Reform der weiblichen Erziehung vonnöthen, welche dem ähnlich sein muß, was für die männliche Erziehung wünschenswerth erscheint. Für letztere aber sind folgende Grundsätze maßgebend:

1) Jedem Fachunterrichte muß ein **allgemeiner** vorausgehen, welcher auf die **harmonische** Entwicklung aller geistigen (warum nicht auch der physischen?) Kräfte hinarbeitet.

2) Die Anstalten für die Erziehung zur Gewerbthätigkeit und zum Handel müssen anders eingerichtet sein für den **Großunternehmer** als für den **Kleinunternehmer**. Ersterer muß eine längere Vorbildung genießen und seine Berufsbildung muß

wissenschaftlicher und fundamentaler sein; die technische Uebung kann zu Gunsten der wissenschaftlichen Bildung eingeschränkt werden. Der Kleinunternehmer braucht nach der Elementarbildung eine specielle Fachbildung, verknüpft mit technischer Uebung, welche mehr Unterweisung als Durchbildung ist. (Aber wer weiß denn, ob ein Junge Groß- oder Kleinunternehmer wird? Kann eine Art Kastenerziehung heutzutage überall noch stattfinden? W. L.)

3) Die Erziehung für die Gewerbe der gewöhnlichen persönlichen Dienstleistungen ist im Wesentlichen analog der Bildung des Kleinunternehmers.

4) Für die Berufsrichtungen, welche keine eigentlich schulmäßige Erziehung erfordern, sind Fortbildungsanstalten erforderlich, welche die Keime der Elementarbildung weiter entwickeln und die Erwerbsthätigkeit steigern sollen.

5) Die Erziehung für die wissenschaftlichen und künstlerischen Dienstleistungen entspricht derjenigen für den Großbetrieb der Gewerbe der Gütererzeugung und des Handels. Nur daß die künstlerische Bildung das Moment der technischen Uebung früher aufnehmen und diesem Momente während der ganzen Periode der Vorbildung größere Beachtung widmen muß.

Diesen Grundsätzen entsprechend, sind im Ganzen unsere Schulanstalten eingerichtet. Wir haben eine Elementarschule für Alle. In ihr kann auf den zukünftigen Beruf soweit Rücksicht genommen werden, als dadurch die allgemeine Menschenbildung nicht beeinträchtigt wird. Wir haben die Fortbildungsschule, und wo sie noch nicht existirt, muß sie eingerichtet werden. Da sind ferner die Ackerbauschule, die Gewerbe- und die Handelsschule als Fortsetzung der Elementarschule, aber mit (der Noth gehorchend) verfrühter Unterweisung der Zöglinge in den wesentlichen Verrichtungen des künftigen Berufs, für künftige Kleingewerbtreibende.

Da sind ferner die Realschule und das Gymnasium für solche, die eine solide Grundlage für die dann erst folgende fachliche Vorbildung für den Großgewerbebetrieb oder einen wissenschaftlichen Beruf suchen. Emminghaus hält die Zweitheilung

der wissenschaftlichen Schule für nicht gerechtfertigt und beantragt die Errichtung von Normalschulen, „welche tauglich sind, ihre Schüler für wissenschaftliche Studien jeder Art reif zu machen.“ Wenn's nur anginge! Ebenso bekämpft er die Sonderung von Polytechnicum und Universität, die ihm als ein durch nichts gerechtfertigter Luxus erscheint. Wie mag es denn kommen, daß man sich diesen Luxus erlaubt hat und immer noch erlaubt? Sollte wirklich nur Caprice und nicht eine innere Nothwendigkeit die Ursache der Scheidung sein?

Da nun, so schließt unser Autor, dem Weibe alle Gruppen der Erwerbsthätigkeit zu öffnen sind, so müssen auch für die Berufsbildung des weiblichen Geschlechts dieselben Einrichtungen getroffen werden. Für die weibliche Elementarschule verlangt er aus praktischen und pädagogischen Gründen einen systematischen Handarbeits-Unterricht. Er bildet das einzige Unterscheidungsmittel der weiblichen von der männlichen Elementarschule.

Die vereinzelten Versuche, weibliche Fortbildungsschulen einzurichten, haben gute Resultate ergeben; sie dürfen daher keine vereinzelte bleiben, sondern verdienen überall Nacheiferung. In der Fortbildungsschule will Emminghaus gehörige Sonderung nach Standesunterschieden, welche Unterschiede ihm überhaupt stark im Sinne zu liegen scheinen. Alter Keilhauer! — An einem Analogon der Ackerbauschulen für junge Männer fehlt es in der Reihe der weiblichen Bildungsanstalten noch gänzlich. Er will die Lücke ausgefüllt wissen und empfiehlt für die Ausführung Convicteinrichtungen, welche die praktische Vorbildung für die Hauswirthschaft ermöglichen. Ferner beantragt er landwirthschaftliche Lehranstalten für Frauen.

Zur Vorbereitung auf einen gewerblichen oder merkantilen Beruf oder auf Beamtungen an Verkehrsanstalten beantragt er eine eigene Gattung von Fachmittelschulen, welche moderne Sprachen und Realien zu lehren und das Zeichnen ganz besonders zu betonen haben.

Für das Universitätsstudium der Frauen, dessen Zulässigkeit Emminghaus als etwas Selbstverständliches betrachtet, muß natürlich eine ähnliche Präparation statt finden, wie bei den

Männern. Es sind also weibliche Gymnasien erforderlich, deren Zahl in Deutschland nach der Meinung unseres Gewährsmannes nicht groß zu sein braucht. Für nicht ortsangehörige Schülerinnen empfiehlt sich für diese Gymnasien ebenfalls eine Convictseinrichtung. Die Gymnasien präpariren für besondere weibliche Akademien, die nach Art des „Vassar-College“ in Pongkeepsie (New-York) einzurichten sind. Das Studium der Frauen an der jetzt bestehenden Hochschule erscheint unserm Autor aus naheliegenden Gründen nicht räthlich. Wir erfahren bei dieser Gelegenheit, daß trotz der gerechten Bedenken, welche dem gemeinschaftlichen Studium der Jünglinge und Jungfrauen sich entgegenstellen, in Zürich augenblicklich acht junge Damen Medicin studiren.

Die früheren Kunstanstalten sind jetzt meistentheils den Frauen bereits zugänglich, wie denn überhaupt auf dem Gebiete der Kunst die Gleichberechtigung der Frau am frühesten anerkannt worden ist.

Sehr beachtenswerthe Artikel über die „Frauenrechtsbewegung“ bringt das Journal „Die Neue Zeit,“ welches kürzlich in New-York gegründet worden ist und ganz vortrefflich redigirt wird. Zur Charakterisirung der betreffenden Bewegung jenseits des Oceans lassen wir einen kurzen Artikel aus der genannten Zeitschrift wörtlich folgen:

„Die jüngste Zeit bringt entscheidend Wichtiges auf dem Felde der Frauenrechtsbewegung.

Da steht nun der Erfolg in England an der Spitze. Ganz in der Stille ist John Bright's Antrag: „den Frauen, welche Eigenthum besitzen, das Stimmrecht zu ertheilen,“ im Parlament durchgegangen und die nächsten Munizipalwahlen im November werden uns in allen Städten und Dörfern des Vereinigten Königreiches die bemittelte Frau an der Wahlurne zeigen. Sie selbst wird mitbestimmen, welche Steuer sie von ihrem Eigenthum entrichten soll; sie wird den Mayor, die Stadt und

Gefängnißbeamten miterwählen, während das bis jetzt dem Manne allein überlassen war.

Damit ist der erste Schritt gethan, der zur vollen bürgerlichen Berechtigung führt, damit ist auch für unsere Republik eine Schranke gefallen. Denn sollte dies stolze, freie Volk, welches für eine hohe, humane Idee im letzten heiligen Kriege sein bestes Herzblut verspritzt, sollte unser amerikanisches Volk bei dem monarchischen England erst Unterricht nehmen in den höchsten Lehren der Humanität? Nein, die Bürger dieser Republik werden nicht zurückbleiben. Der Stand der allgemeinen Intelligenz ist auf diesem Continent ein so hoher, daß wir nicht zu zagen brauchen. Und wie wir hier im politischen Leben keinen Unterschied kennen zwischen gebildet und ungebildet, zwischen farbig und weiß, zwischen arm und reich, so wird auch hier die Frau, wenn sie einmal zur Wahlurne zugelassen ist, nicht einzig und allein um der irdischen Habe willen ihre Menschenrechte ausüben. Höher steht uns hier der Mensch als solcher! Nicht Gut und Geld allein verleiht uns Menschenwürde, Menschenrecht!

Jeder Mensch ist frei und gleichgeboren! Machen wir diesen Satz zur Wahrheit, führen wir ihn ein in das Staatsleben und wir stehen groß und sicher, trotzend allen Gefahren, auf dem festen Fundamente des Staatenbaues kommender Geschlechter.

Was aber sollen wir sagen, wenn uns aus Oesterreich, dem Lande der „geistigen Finsterniß," des Concordats, die gleiche Nachricht zugeht? Der Stadtrath von Wien hat 7000 Frauen, welche städtisches Eigenthum besitzen, das Stimmrecht ertheilt, und ohne die geringste Opposition ist eine gleiche Maßregel vom Reichsrath genehmigt worden und hat für alle Eigenthum besitzenden Frauen in ganz Oesterreich Gesetzeskraft erlangt. Nein, gegen den Geist der Zeit stemmen sich unsere Gegner fruchtlos und vergebens.

Rußland hält bald eine große Frauenconvention. In Berlin tagten am 5. und 6. November hervorragende Männer und Frauen, unter dem Präsidium des Prof. von Holtzendorf, dem Hauptleiter des Vereins zur Erwerbsfähigkeit des weiblichen Ge-

schlechts. In Frankreich arbeiten Männer und Frauen gemeinschaftlich öffentlich an der Gründung neuer Gewerbeschulen für Frauen, heimlich am Umsturz des morschen, einst durch Verbrecherhand künstlich gefügten Staatenbaues.

In unserer Republik sind kaum die verschiedenen Conventionen des Westens beendigt, so versammeln sich im Osten schon wieder die unermüdlichen Kämpfer für gleiche Menschenrechte.

Providence, Rhode Island, sah in Williams Hall eine große Menge allgemein geachteter Männer und Frauen vereinigt. Die Versammlung währte zwei Tage und brachte als Resultat einen neuen Verein: die Frauenstimmrechts-Association von Rhode Island. In der Eröffnungsrede führte die Präsidentin, Pauline W. Davis, die Worte unseres Kant an: „Eine Republik ist eine Staatsform, in welcher jeder Bürger durch seinen selbstgewählten Repräsentanten an der Regierung betheiligt ist."

Von Boston ergeht ein Aufruf an die Männer und Frauen Amerikas zu einer großen Versammlung am 24. und 25. November in Cleveland, behufs der Gründung einer großen Amerikanischen Frauenstimmrechts-Association. Von jedem Staate sollen Delegaten gesandt werden, die Zahl derselben soll derjenigen der Congreßmitglieder eines jeden Staates entsprechen. Unterzeichnet ist der Aufruf von: George F. Hoar, T. W. Higginson, Rowland G. Hazard, George William Curtis, Henry Ward Beecher, Gerrit Smith, George W. Julian, Robert Collyer und anderen hervorragenden Männern und Frauen.

Hier in New-York fanden die Vorversammlungen zum Frauenparlamente statt, zu welchem nur Frauen zugelassen werden. Jenni June Croley, deren Aufruf bereits im Juli erging, eröffnete am Donnerstag die Versammlung und verlas noch einmal ihre Adresse, in welcher sie die Frauen zur Betheiligung aufforderte, um ihre eigenen Interessen und die ihrer Kinder zu vertreten. Die Frauen sollen sich betheiligen: 1. Bei der Leitung und Erziehung ihrer Söhne und Töchter in den öffentlichen Schulen. 2. Bei der Beaufsichtigung der Gefängnisse und der Reformschulen. 3. Bei einer dringenden Reform in der Gesundheitspflege von Kindern und Erwachsenen. 4. Neu-

gestaltung des häuslichen Lebens, höherer Comfort durch allgemeine Waschhäuser, Bäckereien und cooperative Küchen, Entfernung von untauglichen Dienstboten durch verringerte häusliche Arbeit. 5. Steuerung der herrschenden Corruption durch entschiedenen Protest aller Frauen gegen die schamlose Bestechlichkeit der Beamten, Legislaturen und Corporationen aller Art.

Was das Parlament thun wird: Es gibt den Frauen auf einmal die Stimme in öffentlichen Angelegenheiten, welche ihnen von Rechtswegen gebührt. Es gewährt ihnen das Privilegium des Stimmabgebens, ohne sie zur Erniedrigung des Bittens, denen gegenüber zu zwingen, welche kein Recht haben, es ihnen vorzuenthalten. Es bietet ihnen die Gelegenheit zu zeigen, daß ihre Bestrebungen nur zum Besten der ganzen Menschheit sind und nicht ehrgeizig persönliches Haschen nach Macht und Ansehen. Jede Frau, welche einen Dollar Registrirungsgebühr bezahlt, darf stimmen. Mit diesem Gelde werden alle Ausgaben bestritten und wird darüber gewissenhaft Rechnung geführt.

Jenni June Croley hielt dann eine kurze Anrede. Es waren ungefähr 70 speciell eingeladene Frauen anwesend, meistens Schriftstellerinnen, Aerztinnen u. s. w. Wir nennen: Fanny Fern Parton, Mary J. Davis, Elisabeth P. Peabody, J. F. Peirce, J. Bullard, Dr. Densmore, E. Marwedel und Andere. Frau Peirce ward einstimmig zur Vorsitzenden ernannt, und hielt eine längere Ansprache. Sie schilderte die Familie, wie sie hier in Amerika sein könnte, wenn die ersten eingewanderten Frauen ihre Pflicht gethan und gemeinschaftlich mit den Männern die Leitung aller öffentlichen Angelegenheiten übernommen hätten. (Die Dame trägt natürlich der europäischen Rückwirkung keine Rechnung.) Ihr Vortrag beschränkte sich auf Verbesserung der Stellung der Frau im Familienkreise und Erweiterung ihrer Thätigkeit in der Gesellschaft. Hierzu schlägt sie verschiedene Comites vor. 1. Ein Comite für Reform des Haushalts. 2. Erziehung. 3. Gesundheit und soziale Reform. 4. Humane Zwecke, Schutz der Armen und Gefangenen. 5. Verschönerung des Haushaltes und allgemeine Reinlichkeit. 6. Ver-

breitung der schönen Künste, besseres Verstehen anständiger Vergnügungen und öffentlicher Feste. 7. Stuben- und Hausgärtnerei. 8. Frauenmagazine und Zeitungen.

Mittel zur Organisation: Jedes Dorf und jede Stadt wählt bestimmte Comites. Jede Organisation hat eine Vorsitzerin (Sprecherin), eine Sekretärin und eine Schatzmeisterin. Jede Ward wählt ihre Delegatinnen. Die Vorsitzerin hat bei Ausführung der Beschlüsse, welche sich auf öffentliche Angelegenheiten beziehen, sich jedesmal an den wirklichen Mayor zu wenden und die städtischen Behörden zur Theilnahme aufzufordern.

Gelingt diese Organisation, — Alles darin Enthaltene ist praktisch ausführbar, — und erhält sich in den Händen der an der Spitze stehenden Frauen, so wird sie Großes leisten. Bahnfrei für die Milde und Humanität des Weibes und unsere verkommene corrupte Gesellschaft, wird sich in kurzer Zeit verbessern und auf einer neuen Grundlage umgestalten!" W. L.

III.

Schleiermacher und Diesterweg, die Reformatoren auf dem Gebiete der Kirche und der Schule.

Vortrag gehalten vor einem Kreise von Lehrern und Lehrerfreunden am 29. October 1869 von Ludwig Rudolph.

Hochgeehrte Versammlung!

Wer von uns erinnerte sich nicht mit dankbarer Freude der schönen Herbsttage des vorigen Jahres, wo ein frischer Zug erhöheten geistigen Lebens durch die Mauern unserer Residenz ging; wer erinnerte sich nicht jenes 21. November, wo die Väter unserer Stadt in Verbindung mit den hervorragendsten Geistern derselben das Andenken eines Mannes feierten,, welcher einst als ein Stern erster Größe unter uns geleuchtet, dessen Glanz aus dem Anfange dieses Jahrhunderts noch heut zu uns her-

über strahlt. Sie wissen, ich meine die Feier des hundertjährigen Geburtstages Schleiermachers. Wenige Wochen zuvor hatte sich unser kleiner Kreis in einfacher und schlichter Weise versammelt, um unserem Vorsatze getreu den Geburtstag Diesterwegs zu begehen und uns gegenseitig zu ermuthigen, in seinem Sinne fortzuwirken. Dieser Tag ist heut wiedergekehrt, und er findet uns zu demselben Zwecke und in derselben Gesinnung beisammen. Können wir nach den Vorgängen des vorigen Jahres, ja können wir nach dem, was die ersten Tage dieses Monats uns gebracht, in Verlegenheit sein, welchen Gedanken wir zu dem Thema unseres heutigen Abends zu erheben haben? Schleiermacher und Diesterweg, die Kämpfer für Licht und Freiheit, für Wahrheit und Recht, die Reformatoren auf dem Gebiete der Kirche und der Schule, sie seien das Losungswort dieses Tages! Beide Männer sind nicht nur Geistesverwandte; sie sind auch persönlich zu einander in Beziehung getreten. Diesterweg hat Schleiermacher bei dem Bischof Roß kennen gelernt und war auch an anderen Orten mit ihm zusammengetroffen; er pflegte seine Predigten regelmäßig zu besuchen und wohnte mit dem lebhaftesten Interesse seinen Vorlesungen über Pädagogik bei; der Tag seines Todes war für ihn ein Tag schmerzlichen Verlustes, der Tag seines Begräbnisses eine Aufforderung, die geistige Gestalt des Mannes, dessen irdische Hülle so eben zusammengebrochen, der jüngeren Nachwelt in lebendigen Zügen vor die Seele zu führen. Wenige Monate nach Schleiermachers Tode (14. Juni 1834) hielt Diesterweg in der pädagogischen Gesellschaft zu Berlin einen Vortrag*) über die Lehrmethode des berühmten Professors der Theologie. Sollten wir die beiden Männer, die das Leben zusammengeführt, nach ihrem Tode von einander trennen, sollte es eine fruchtlose Arbeit sein, ihre Lebensschicksale zusammenzustellen, ihre Anschauungen und Bestrebungen mit einander zu vergleichen? Ich denke: nein! Lassen Sie uns also frisch ans Werk gehen!

---

*) Derselbe findet sich abgedruckt in den Rh. Bl. Band 10 vom Jahre 1834.

Versetzen wir uns um ein Jahrhundert rückwärts nach dem Osten unseres Vaterlandes, so sehen wir in Breslau, der ernsten und alterthümlichen Hauptstadt einer damals neu erworbenen Provinz, den Sohn eines reformirten Feldpredigers das Licht der Welt erblicken; wir sehen, wie der geistlose Unterricht, den er in seiner Vaterstadt erhält, ihn wenig befriedigt und schon in dem Knaben merkwürdige Zweifel aufsteigen läßt. Und wenn es ihm später auch gelingt, sich in dem Pädagogium der Brüdergemeine zu Niesky die ganze Ausdrucksweise der Herrnhuter anzueignen, so erwachen doch in dem scharfen und klaren Kopf, als er seine Studien in ihrer gelehrten Bildungsanstalt, in dem Seminar zu Barby beginnt, die früheren Zweifel in verstärktem Grade wieder. Wir schauen einem erschütternden Kampfe zwischen dem strenggläubigen Vater und dem nach Klarheit der Erkenntniß ringenden Sohne zu; wir sehen den letzteren aus der Brüdergemeinde scheiden, seine Studien in Halle vollenden und den strebsamen Jüngling die Bahn betreten, auf welcher der Mensch durch Selbstprüfen und Selbstdenken zur Wahrheit gelangt.

Ueberlassen wir den jungen Mann, welcher die beiden ersten Decennien seines Lebens zurückgelegt, einstweilen sich selbst, und versetzen wir uns in die freundlichen Landschaften des Rheingaus. Hier erblicken wir einen Justizamtmann, dem wenige Jahre vor dem Tode seiner Gattin ein jüngster Sohn geboren wird, dessen Erziehung man sich mit besonderer Liebe angelegen sein läßt. Wir sehen den fähigen und munteren Knaben die bergumkränzten Gefilde der freundlichen Stadt Siegen durchstreifen, sehen ihn den Vater auf seinen Reisen begleiten, und gelegentlich mancherlei Abenteuer mit Zigeunern erleben; wir sehen ihn im Hause das Pferd seines Vaters besorgen, die Werkstätten der Seiler, Schlosser und Schmiede, und natürlich auch die Schule seiner Vaterstadt besuchen. Daß der dortige Unterricht dem lebhaften, mit frischem Natursinn begabten Knaben wenig zusagte, begreifen wir, denn das verstandeslose Auswendiglernen des Heidelberger Katechismus konnte unmöglich einen besonderen Reiz auf ihn ausüben. Eben so wenig vermochten

später die trockenen und langweiligen Vorlesungen auf den Hochschulen zu Herborn und Tübingen den Jüngling zu befriedigen, der hier Mathematik, Philosophie und Geschichte studirte, dem aber gewiß immer erst behaglich zu Muthe wurde, wenn er seine natürliche Gewandtheit auf dem Fechtboden entwickeln konnte. Erst als der junge Ingenieur den Lehrerberuf erwählt, mit selbständigem Geiste die Schranken einer herkömmlichen Methode durchbricht und vor Allem sich für die Ideen Pestalozzis begeistert, da wird es völlig Tag in seiner Seele. Wir sehen ihn die Laufbahn eines Docenten an einer Gelehrtenschule verlassen, um die ganze Kraft seines Strebens dem Volksunterrichte zu widmen.

Es ist ein häufig wiederholter Ausspruch: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft“ — und Leute von den extremsten Richtungen kämpfen darum, sich die Herrschaft über dieselbe zu erhalten oder zu erwerben. Aber die Wahrheit dieses Satzes ist keine unumstößliche, denn oft genug hat es sich auch gezeigt: Was der Mensch werden soll, das wird er trotz der Schule. Das Leben der beiden Männer, die heut unsere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, ist ein Beleg dafür.

Wir kehren zu Schleiermacher zurück, der sich in derselben Zeit, wo Diesterweg zum Jünglinge heranwuchs, zu voller Manneskraft entwickelte. Nachdem er beide Examina bestanden und das Berliner Seminar für gelehrte Schulen unter Gedikes Leitung besucht, tritt der 26jährige Mann eine Hülfspredigerstelle in Landsberg an der Warthe an, mit dem festen Entschlusse, das ihm anvertraute Amt nicht handwerksmäßig zu verwalten. Aber die unruhige Gährung in seinem Innern treibt ihn nach umfangreicherer Thätigkeit. Mit inniger Freude kehrt er daher zwei Jahr später nach Berlin zurück, um die Stelle eines Charitépredigers anzunehmen, übersetzt zu außerordentlichem Gewinn für seine eigene geistige Entwickelung die Predigten berühmter englischer Kanzelredner und bildet in seinen Erholungsstunden eine Zierde des geselligen Kreises, der sich bei der geistreichen Henriette Herz, der Frau eines jüdischen Arztes, zu versammeln pflegte, wo der Prinz Louis Ferdinand, die beiden jungen Hum-

boldt, Fr. Schlegel, und Alles, was in Berlin auf Geist und Bedeutung Anspruch machen konnte, fast jeden Abend erschienen.

Von seinen Freunden dringend dazu aufgefordert, tritt er am Schluß des Jahrhunderts mit einer selbständigen Arbeit, seinen herrlichen Reden über die Religion, hervor, die durch die Kühnheit der Gedanken und den Schwung ihres Vortrages nicht nur allgemeine Aufmerksamkeit erregten, sondern in denen auch in der That eine ganz neue geistige Welt in die Erscheinung trat, ein völliger Umschwung der Anschauungen hervorgerufen wurde. Unmittelbar hierauf folgten als ein Product schwerer Anfechtungen seine berühmten Monologen, eine Reihe von Selbstbekenntnissen, mit denen er sich aus den Stürmen des leidenschaftlich erregten äußeren Menschen auf das Gebiet des Ideals flüchtete, zu dem er seinen inneren Menschen zu erheben selbst unter den heftigsten Seelenkämpfen unablässig bemüht war. Eine zweijährige Entfernung von Berlin, in der wir ihn als Hofprediger zu Stolpe erblicken, brachte seinem stürmisch erregten Inneren Ruhe, während die stille Zurückgezogenheit einer erneuten schriftstellerischen Thätigkeit günstig war. Durch das erste seiner beiden „Gutachten in Sachen des protestantischen Kirchenwesens," eine Schrift, in welcher er die Vereinigung der lutherischen und der reformirten Kirche, also die nachmals eingeführte Union, befürwortete, lenkte er das Auge Friedrich Wilhelm III. auf sich, der ihn 1804 als Universitätsprediger und außerordentlichen Professor der Theologie und Philosophie nach Halle berief. Mit dem entschiedensten Willen, dem alten Schlendrian auf dem Gebiete der Belehrung über die religiösen Wahrheiten ein Ende zu machen, predigte und lehrte er unter dem begeisterten Beifall seiner zahlreichen Zuhörer, hatte aber dafür auch vielfache Anfeindung von Seiten beschränkter oder scheelsüchtiger Gegner zu erdulden. Da erschien das Unglücksjahr 1806, in Folge dessen Halle einem neugestifteten Königreich Westphalen einverleibt wurde. So lange es möglich war, hatte er treu bei seiner Gemeinde ausgehalten; als er aber von der Kanzel herab für Jerome Bonaparte beten sollte, da ergriff er seinen Wanderstab und ging nach Berlin, um sich mit Eifer an der dortigen poli-

tischen Bewegung zu betheiligen. Erfüllt von tiefem Schmerz über den Druck, unter welchem das Vaterland seufzte, hielt er hier eine Reihe von Gastpredigten, deren Inhalt zu dem Gewaltigsten gehört, was in jener Zeit öffentlich gesprochen wurde. Auf Grund der Religion redete er von der Liebe zu dem Könige und dem Vaterlande mit einem Muth und einem Trotz, den die rings um ihn aufgepflanzten Bayonette des Marschall Davoust nicht zu erschüttern vermochten, und war somit einer der ersten und heldenmüthigsten Kämpfer, die für die Befreiung unseres Vaterlandes in die Schranken traten.

Wurde Schleiermacher auf diese Weise während seiner besten Mannesjahre unruhig hin und her geworfen, so ward Diesterweg in derselben Epoche seines Lebens ein glücklicheres Loos zu Theil. Nachdem Worms, Frankfurt a. M. und Elberfeld den jungen Mann nur auf kurze Zeit gefesselt, folgt er in seinem dreißigsten Jahre einem ehrenvollen Rufe nach Mörs, und setzt hier alle Kraft daran, daß es mit der Unterweisung des Volkes besser werde. Zwölf Jahre widmet er hier dem belehrenden Umgange mit strebsamen Jünglingen, während ein kleiner Kreis von Freunden, unter denen Dr. Karl Hoffmeister die erste Stelle einnimmt, ihm stets frische Anregung und Erholung gewährt. Da es in Altensteins Princip lag, so wenig wie möglich von oben herab zu regieren, da er im Gegentheil tüchtigen Kräften gern freien Spielraum gönnte, damit das Gute und Edle sich ungehindert entfalten möchte: so hatte Diesterweg hier eine Stellung, wie er sie sich nicht besser wünschen konnte. Niemand sah ihm ängstlich auf die Finger, der Consistorial- und Schulrath Grashof in Cöln, wie der Superintendent Roß theilten seine Ansichten, und diejenigen, welche ihn gern verdächtigt hätten (wie hätte es in der Gegend des Wupperthales an Solchen fehlen können), fanden bei den Vorgesetzten taube Ohren. Aber Diesterweg wußte: „Im engen Kreis verengert sich der Sinn, es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“ Es war ihm daher nicht unwillkommen, daß man für ein in Berlin zu errichtendes Seminar seine Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet hatte. Er besuchte zunächst die östlichen Provinzen, um auch andere Seminarien kennen zu lernen, und wenn er den ihm

freundlich ertheilten Rath, in Betreff der Aeußerung religiöser Ansichten mit Vorsicht aufzutreten, auch nicht ohne Bedenken entgegen nahm, so flößten ihm doch andererseits Männer wie Dreist, Roß und Kortüm, die damals im Ministerium saßen, volles Vertrauen ein. So siedelte er denn im Jahre 1832 nach Berlin über, um auch hier eine Reihe von Jahren ohne erhebliche Anfechtung thätig zu sein und zu sichtbarem Segen für unsere Vaterstadt zu wirken.

Nachdem wir die geistige Entwickelung der beiden Männer in ihrem kräftigsten Lebensalter beobachtet, begleiten wir sie durch das letzte Stadium, oder besser gesagt, auf den Culminationspunkt ihres Wirkens. Denn darin besteht ja das schöne Loos, das genialen Naturen beschieden ist, daß sie in reiferem Alter nicht in Schwäche versinken und innerlich zusammenknicken, sondern daß sie ungeachtet des sich bleichenden Haares in jugendlichfrischer Kraft sich auf der Höhe des Ideals erhalten, dessen Verwirklichung den Lebensnerv ihres Daseins ausmacht.

Mit seiner Anstellung als Pastor an der Dreifaltigkeitskirche hatte Schleiermacher seit dem Jahre 1808 endlich einen festen Anhalt gefunden, der ihm ein schönes Feld segensreicher Thätigkeit verhieß; und als zwei Jahre darauf durch Wilhelm v. Humboldts unermüdliches Wirken die Berliner Universität gegründet und Schleiermacher nicht nur zum ordentlichen Professor berufen, sondern auch bei der Besetzung der theologischen Lehrstühle zu Rathe gezogen wurde, da eröffnete sich seinem rastlosen Eifer ein weites Gebiet der fruchtbarsten Geistesarbeit. Wie er dasselbe angebaut, das ist noch bis auf den heutigen Tag ein Gegenstand der Bewunderung aller derer, die ehemals zu seinen Füßen gesessen und die von ihm bezeichneten Bahnen nicht verlassen haben. Schleiermacher las nicht aus alten vergilbten Heften, sondern in edler, fließender Rede erging er sich frei über die schwierigsten und reichhaltigsten Gegenstände der Wissenschaft mit einer Klarheit und Schärfe des Geistes, wie sie eben nur wenigen bevorzugten Naturen zu Gebote steht.

Daß er durch diese hohe geistige Ueberlegenheit seinen Gegnern lästig wurde, daß man sich im Stillen Mühe gab, ihn bei

Seite zu schieben, das wird, wer die Menschen kennt, erklärlich finden; daß aber Altenstein sich seiner annahm, daß die Academie der Wissenschaften ihn 1811 zu ihrem Mitgliede ernannte, und die 1817 in Berlin versammelte Synode ihn zu ihrem Vorsitzenden erwählte, das muß uns noch heut mit hoher Achtung vor dem Geiste erfüllen, von welchem die Träger der Intelligenz in jener Zeit beseelt waren.

Aber Ruhe wurde dem Manne, der mit so feuriger Beredsamkeit für die Wiederherstellung des Vaterlandes gewirkt, doch nicht vergönnt. Der Schrecken vor den sogenannten Demagogen, welche der Unterricht auf den Universitäten herangebildet haben sollte, erblickte auch in Schleiermacher ein gefahrdrohendes Werkzeug des Umsturzes; er wurde mündlich und schriftlich gewarnt, am 18. Jan. 1823 sogar vor das Polizeipräsidium geladen, und war jeden Tag in Gefahr, arretirt zu werden. Endlich ging auch dieser Kelch an ihm vorüber, doch nur um einem neuen Kampfe Platz zu machen. Friedrich Wilhelm III. hatte sich eifrig mit einer neuen Liturgie beschäftigt, eine solche eigenhändig ausgearbeitet und bei allen Garnisonkirchen eingeführt. Schleiermacher, der eine solche neue Einrichtung als Sache der Synoden ansah, der die Predigt nicht in den Hintergrund gedrängt und die Gestaltung des Gottesdienstes nicht auf die Formen des 16ten Jahrhunderts zurückgeschraubt wissen wollte, trat mit der ganzen Macht seiner Energie für das Recht der Gewissensfreiheit ein, ohne daß es ihm gelungen wäre, als Sieger aus dem Kampfe hervorzugehen. Aber daß er, vor dem Altare stehend, der Gemeinde den Rücken zuwenden und nach der Ertheilung des Segens ein Kreuz schlagen sollte, das vermochte er nicht über sich zu gewinnen, auch bediente er sich der Agende mit möglichster Freiheit, und Niemand hat sich weiter darum bekümmert.

Und mitten in diesem heißen Kampfe, der von 1824 bis 1829 sich ausdehnte, war er im Stande, auf einem Gebiete ganz anderer Art eine segensreiche Thätigkeit zu entwickeln. Die Berliner Synode hatte den Gedanken angeregt, den Gemeinden ein neues Gesangbuch herzustellen, das, fern von jedem be-

schränkten Parteistandpunkte, dem Volke seine religiösen Kernlieder in edler und würdiger Sprache darbieten sollte. Schleiermacher war in die Commission gewählt worden und ward bald die Seele derselben. Durch seine kräftige Mitwirkung wurde die Arbeit im Jahre 1829 vollendet, fast überall mit Freuden aufgenommen und hat gegenwärtig 40 Jahre lang der Jugend zu frommer Anregung, dem Alter zum Trost und zur Erbauung gedient. Wie lange wir uns dieses Schatzes noch werden erfreuen dürfen, das ist, wie Sie wissen, leider jetzt in Frage gestellt; man will die geistliche Poesie derselben Stabilität unterwerfen, die uns auf dem Gebiete der Schriftauslegung zugemuthet wird. Denn alle Diejenigen, denen es Bedürfniß ist, die Fesseln des Buchstabens der Bekenntnißschriften zu tragen, werden sich nie zu dem Standpunkte eines Schleiermacher erheben können, welcher das Wesen des Christenthums nicht in erstarrten Glaubensformeln, sondern in der frommen Hingebung des Gemüthes an Gott und an die Person des Erlösers fand. Schleiermacher legte den Bekenntnißschriften nur einen historischen Werth bei und betrachtete sie als erste grundlegende Zeugnisse des protestantischen Bewußtseins, nicht aber als Heiligthümer, die eine für alle Zeit verbindliche Kraft haben. „Sagen wir es gerade heraus, so schreibt er, daß wir die Verfasser unserer kirchlichen Bekenntnißschriften nur für unsers Gleichen achten. Sie waren Theologen wie wir; und wir haben denselben Beruf, Reformatoren zu sein wie sie."

Als ein Reformator der evangelischen Kirche unseres Jahrhunderts hat Schleiermacher gewirkt, bis zu seinem Lebensende, und als ein solcher wird er noch heut von allen Denjenigen betrachtet, die Freiheit des Geistes genug besitzen, um dem Streben unwürdiger Bevormundung gegenüber ihr gutes protestantisches Recht zu wahren.

Wie Schleiermacher vorangegangen war, um die edleren Geister der Nation für die Religion zu gewinnen, so folgte ihm Diesterweg, indem er die Herzen strebsamer Jünglinge aus dem Volke für die Idee der sittlichen Hebung der niederen Volksklassen gewann. Beide trugen die Angelegenheiten der Volks-

bildung und des Volkswohls auf ihrem Herzen, und was sie in sich trugen, das ließ ihnen keine Ruhe, es mußte heraus. Wie Schleiermacher nicht blos für die Kanzel, so war Diesterweg nicht blos für die Schulstube geschaffen; auch er suchte sich eine weitere Sphäre zu erobern, indem er den Kampf seines Vorgängers auf einem verwandten Gebiete fortsetzte. Er schrieb seine „Lebensfrage der Civilisation;“ aber bald mußte er bemerken, daß er mit dieser Schrift in ein Wespennest gegriffen hatte. Dazu kam die Stiftung verschiedener Vereine, die Säcularfeier des Geburtstages Pestalozzi's, wodurch es ihm gelang, Bewegung in die Massen zu bringen; das Schreckgespenst der Demagogie tauchte von neuem auf. Altenstein und manche seiner freisinnigen Räthe hatten die Augen geschlossen; ihre Nachfolger fürchteten, die Wogen möchten dem Staatsschiff zu hoch gehen, es möchte sich nicht mehr lenken lassen. So mußte auch Diesterweg, ungeachtet der Blüthe, zu welcher er seine Seminarschule erhoben, ungeachtet der tüchtigen Lehrkräfte, welche er dem Staate herangebildet, die betrübende Erfahrung machen, daß die Verstimmung der Behörden gegen seine Wirksamkeit in stetem Wachsen begriffen war; es folgte Verwarnung auf Verwarnung, und endlich war sein amtlicher Schiffbruch entschieden. Die Gefahr, welcher Schleiermacher mit genauer Noth entronnen war, Diesterweg mußte ihr erliegen, er wurde unfreiwillig in den Ruhestand versetzt. Aber es verging kein Jahr, da brach der Sturm aus, welchen er prophezeiht hatte, und die mächtigen Fluthen der Volksbewegung riefen auch den amtlich zur Ruhe Gebrachten zu neuer Thätigkeit und zu neuem Leben zurück. Wie er seiner Ueberzeugung treu geblieben, so blieb er auch der Sache der Volksbildung treu und kämpfte durch Wort und Schrift für die Unabhängigkeit der Schule, wie für Erweiterung des Bildungsgrades der Lehrer. Und hatten Furcht und Kleinmuth ihn seiner amtlichen Thätigkeit entzogen, so empfing er jetzt ein neues Mandat aus den Händen der Bevölkerung seiner Vaterstadt, um als Abgeordneter die Interessen Derer zu vertreten, für die sein Herz stets warm geschlagen. War es einer seinem Streben feindlichen Macht auch gelungen, dem muthigen Kämpfer eine schmerz-

liche Niederlage zu bereiten, so wurde er doch wieder aufgerichtet durch die Liebe und Verehrung seiner Schüler, durch die Anerkennung und Hochachtung, welche seine Mitbürger ihm entgegen, brachten, Lebensgüter, deren er mit dankerfülltem Herzen genoß, bis seine Augen sich schlossen.

So sehen wir zwei Männer, deren Bildungsgang von ganz entgegengesetzten Ausgangspunkten begonnen, jeden auf seine eigenthümliche Weise einem und demselben Ziele zusteuern, und jeden aus seinem innersten Wesen heraus das entwickeln, was er nachmals geworden ist. Und wie die Herrnhuter-Anstalten zu Niesky und Barby sich schwerlich je rühmen werden, einen Schleiermacher gebildet zu haben, so werden auch die Hochschulen zu Herborn und Tübingen nie behaupten können, daß ihre Institutionen einen Diesterweg hervorgerufen hätten. Nichts Anderes als die unverwüstliche Kraft der von dem Schöpfer angelegten Menschennatur ist im Stande Erscheinungen hervorzubringen, die ihre Erklärung nur in sich selbst finden. Was der Mensch aus sich macht, das wird er.

Schleiermacher war Philosoph und Theoretiker, der einen wesentlichen Theil seiner geistigen Nahrung aus dem von ihm übersetzten Plato schöpfte, dessen Kunst, Andere zur Ideenerzeugung anzuregen, einen so speculativen Kopf mächtig fesseln mußte. Diesterweg war ein sorgfältiger Beobachter der Kindesnatur und ein praktischer Schulmann, der hauptsächlich durch Pestalozzi angeregt wurde, dessen glühender Eifer, sich der armen und verlassenen Menschheit anzunehmen, den mit energischer Thatkraft ausgerüsteten Mann antrieb, in seine Fußtapfen zu treten. Daß beide Männer ungeachtet dieses verschiedenen Entwickelungsganges zu einer so merkwürdigen Uebereinstimmung der Ideen kommen, ist ein Beweis, daß es ewige Wahrheiten giebt, die jeder natürlich gebliebene Mensch mit Nothwendigkeit aus sich selbst erzeugt.

Diesterweg hat Schleiermacher nicht nur in seinen letzten Lebensjahren gehört und einen innig verwandten Geist in ihm entdeckt, sondern er hat auch in seinen Rheinischen Blättern zu wiederholten Malen auf die pädagogischen Ansichten und Lehren

des großen Meisters aufmerksam gemacht, wie sie in der von dem Prediger Platz nach seinen Vorlesungen componirten Erziehungslehre niedergelegt sind. Wem es an Zeit und Kräften fehlt, das umfangreiche und tiefsinnige Werk zum Gegenstande eingehenden Studiums zu machen, der findet die Hauptgedanken theils in Schmidts Geschichte der Pädagogik (Bd. 4, S. 689 bis 704), theils in einer besonderen Schrift von Eisenlohe*) in gedrängter Kürze zusammengestellt, während Diesterweg Vieles davon an verschiedenen Stellen seiner Schriften in populärer Fassung wiedergegeben hat. Es ließe sich eine umfangreiche Broschüre, ja ein ganzes Buch über die Ideen schreiben, in welchen beide Männer miteinander zusammentreffen; die einem Vortrag zugemessene Zeit gestattet nur einzelne Andeutungen. Schleiermacher und Diesterweg verlangen in Betreff der Erziehung und des Unterrichts freie Entwickelung der natürlichen Anlagen und Kräfte, Beseitigung jedes unnatürlichen Zwanges, Achtung der Individualität, Bildung der Gesinnung und des Charakters und Gewöhnung zu strenger Regelmäßigkeit, durch welche eine natürliche Freude an dem gesetzlichen Zustande erzeugt wird. Die Aneignung der unentbehrlichsten Elementarkenntnisse spielt bei beiden die untergeordnete Rolle; Entwickelung des Denkvermögens und der Urtheilskraft ist ihnen auch in der Volksschule die Hauptsache. Die nothwendigen Uebungen müssen an natürlichen Gegenständen angestellt werden; besondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtnisses sind eine Verkehrtheit. Aus dem momentanen Auffassen, verbunden mit fortdauerndem Interesse entsteht das Festhalten; alles Auswendiglernen ohne wahre Liebe zur Sache ist reiner Mechanismus und darum verwerflich. — Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß nach Schleiermachers Ausspruch der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, weil er der wichtigste Mann ist, er muß sich über die Unvollkommenheiten seiner Zeit erhoben

*) Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermacher's. Reutlingen und Leipzig bei Carl Mäcken. 1852.

haben; darum Diesterwegs Abneigung gegen das einseitige Zustutzen der jungen Leute in Präparandenanstalten, darum sein Bestreben, „ihnen den Staar zu stechen, sie vernünftig zu machen, sie mit Vertrauen zu sich selbst zu erfüllen.“ Richtung des Sinnes auf das Ideale und Begeisterung für den Beruf, das sind beiden Männern die Haupteigenschaften eines Lehrers.

Daß Schleiermacher als Geistlicher sich auch über die religiöse Belehrung der Jugend ausgesprochen hat, ist natürlich; er sah dieselbe als eine Angelegenheit der Familie an und sagt: „Der Religionsunterricht gehört eigentlich nicht in die Schule; er ist nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten kirchlichen Ursprungs der Kirche untergeordnet waren. Jetzt sind sie nicht mehr kirchliche Anstalten; die Jugend wird als ein Bestandtheil der Gemeinde betrachtet und die Kirche nimmt ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß diese in der Familie an die Geistlichen der Gemeinde gewiesen wird.“ Von der religiösen Unterweisung selbst aber fordert er, daß sie nichts Anderes als ein gemeinsames Aufsuchen der Wahrheit sei. „Man hüte sich, sagt er, daß das Religiöse den Kindern mechanisirt werde, was geschieht, wenn sie an Formeln festgehalten werden, die für sie keine Realität und also etwas Todtes haben, an Formeln, die mit der Theologie im Zusammenhange stehen und die ganze Geschichte des positiven Christenthums und die Lehrstreitigkeiten voraussetzen.“ Er will nur das in den Kindern entwickelt haben, was sie wirklich erfassen können, und verlangt, daß dabei das Verhältniß des Kindes zu seinen Eltern durchweg als ein Analogon des Verhältnisses betrachtet werde, in welchem der Mensch zu Gott steht. Die Vorstellung von Gott als dem Vater ist nach seiner Ansicht eine dem Kinde geläufige; hält man diese fest, so wird der Religionsunterricht anschaulich und das Kind gewinnt auf naturgemäße Weise die höchsten Ideen.

Auch Diesterweg ist der Ansicht, daß kein Kind ohne Religion erzogen werden könne, die vor Allem ein Product des Einflusses religiöser Umgebung sein soll. Er will aber auch, daß der Religionsunterricht der Schule verbleibe und bezeichnet als Stoff desselben eine zweckmäßige Auswahl biblischer Geschichten alten

und neuen Testaments, besonders das Leben Jesu und die ganze Sittenlehre, neben welcher das Gebet und Geist, Herz und Gemüth des Lehrers die Hauptbeförderungsmittel der frommen Gesinnung der Jugend sein sollen. Dagegen verwirft er den Katechismus, das gedankenlose Bibellesen, den Gebrauch des Gesangbuches einer einzelnen Kirchenpartei, das Vor- und Nachsprechen bereits formulirter Wahrheiten und die Anmaßung, mit welcher dem Kinde das Glauben, d. h. das Annehmen bestimmter Wahrheiten, als eine Pflicht eingeschärft wird, wodurch demselben der Lehrer als ein Dränger, ein Stürmer, ein Despot erscheinen muß. „Seine Vorschläge haben, wie er selbst sehr treffend gesagt, die Beobachtung der Kindesnatur zum Grunde und die Wirksamkeit der Bibel zum Zweck."

Es ist bekannt, daß Schleiermacher und Diesterweg der eben mitgetheilten und verwandter Ansichten wegen verdächtigt, angefeindet und ohne eingehenden Beweis als Rationalisten verurtheilt worden sind. Das waren sie beide nicht. Wer den Rationalismus, wie er zu Ende des vorigen Jahrhunderts sich fast zur allgemeinen Gesinnung erhoben hatte, kennt, der weiß, daß derselbe die sittlichen Vorschriften aus dem Nutzen für die Glückseligkeit des Menschen zu rechtfertigen suchte. Dieser dürren Verstandesaufklärung gegenüber, die auch bei Kunst und Poesie vor Allem nach dem Nutzen fragte, hatten neben der Kant'schen Philosophie auch Lessing und Göthe den Grundsatz aufgestellt, daß alles Gute und Schöne seinen Werth in sich selbst habe. Und auch Schleiermachers treibender Beweggrund ist die Schuldigkeit, den ewigen und unveränderlichen Gesetzen des Willens und der Vernunft um ihrer selbst willen zu dienen. Das religiöse Bewußtsein aber ergiebt sich bei ihm nicht aus der Vernunft und dem vernünftigen Denken, sondern es ist ihm unmittelbare Erfahrung des Unendlichen, die Offenbarung Gottes in dem Herzen des Menschen. Ganz dasselbe ist sie auch Diesterweg, bei dem sich, wie bei Schleiermacher, klares und scharfes Denken mit Gefühlsinnigkeit vereinigte. Aber eben darum konnten sie sich auch nicht mit dem Supranaturalismus befreunden, der das religiöse Bewußtsein als etwas von Außen

an den Menschen Herantretendes betrachtet, der dem Menschen den Glauben an eine unmittelbare und übernatürliche, über die Prüfung der menschlichen Vernunft erhabene göttliche Offenbarung zur Pflicht macht. Daß es in dem Kampfe zwischen freiem Denken und äußerer Autorität in Angelegenheiten der religiösen Ueberzeugung auch zu einer Versöhnung der streitenden Elemente kommen kann; daß man das der Vernunft Unbegreifliche als etwas Bestehendes anerkennen, also in der Person Christi die Sündlosigkeit als einzig dastehende historische Erscheinung zugeben und dennoch dem gegenüber, was in der Bibel als menschliche Auffassung und Einkleidung zu betrachten ist, ein rationelles Verfahren eintreten lassen kann — das freilich geht über die Fassungskraft gewisser Leute hinaus, die das, was Schleiermacher und Diesterweg durch den Religionsunterricht erzielen wollten, und was auch wir in redlicher Ueberzeugung zu erstreben suchen, jedenfalls als eine sehr beschränkte Frömmigkeit bezeichnen werden. Machen wir uns darum keine Sorge und haben wir um so mehr Nachsicht und Mitleiden mit der frommen Beschränktheit, die in dem Gefühl ihrer geistigen und sittlichen Ohnmacht sich ängstlich an erstarrte Formeln anklammert, um jeder freien und selbstthätigen Arbeit an sich selbst wie an Andern überhoben zu sein. Lassen wir diejenigen, denen das Betteln um Gnade als das Hauptkriterium eines gläubigen Christen erscheint, immerhin klagen über den Verfall der Religion; wir erblicken darin nur die Besorgniß um den Verlust ihres Ansehens, während das unsrige allerdings in sichtbarem Steigen begriffen ist. Fromme Gesinnung und Neigung zu klarem und vernünftigem Denken sind zwei unvertilgbare Eigenschaften des deutschen Gemüths; wer diese beiden Bedürfnisse gleichmäßig befriedigt, der ist dem Deutschen ein geborener Lehrer und seiner Hochachtung gewiß allezeit.

Geehrte Anwesende! Wir haben vernommen, was die beiden von uns hochgeehrten Männer erstrebt haben; was ist nun unseres Amtes? Erlauben Sie, daß ich statt der abgeblaßten Form einer moralischen Nutzanwendung mit folgenden Fragen vor Sie hintrete:

1) Ist die menschliche Natur ein Klotz oder Block, den wir von außen zu bearbeiten und zuzustutzen haben, damit er sich einem im Voraus projectirten Gebäude bequem einfügen lasse? oder ist sie ein lebendiger, entwickelungsfähiger Organismus, der die Gesetze seines Wachsthums und seiner Bildung in sich selbst trägt?

2) Ist das Trachten des menschlichen Herzens böse von Jugend auf, so daß wir unsere hauptsächlichste Arbeit auf Ausrottung des Unkrautes zu richten haben? oder ist jedes Kind auch von Natur das Ebenbild Gottes, sodaß es uns nöthigt, die menschliche Würde in ihm zu achten?

3) Sollen wir uns darauf beschränken, den Kindern ein spärlich zugeschnittenes Maß von Kenntnissen beizubringen und daneben das sogenannte „Eine, was noth ist", ihnen äußerlich aneignen und mit ihnen einüben? oder sollen wir sie anleiten zu suchen, zu denken, zu prüfen, um sie mit Freude an selbständigem Streben zu erfüllen?

4) Sollen wir die Jugend uniformiren, die Kinder sammt und sonders in eine und dieselbe Kutte stecken, damit sie sich wie die Puppen an einem Marionettendrathe regieren lassen? oder sollen wir ihnen Freiheit gönnen, das, was die Natur in ihnen angelegt hat, von Innen heraus zu entwickeln, damit jede Individualität zu ihrem angeborenen Rechte gelange?

5) Sollen wir überall nur Widerstreben und Starrsinn erblicken und den Aeußerungen selbständiger Kraft mit den härtesten Zuchtmitteln entgegentreten? oder sollen wir uns der Heiterkeit und des Frohsinns der Jugend freuen und der Neigung zu selbstthätigem Streben und Schaffen mit Liebe entgegenkommen?

6) Sollen wir den Kindern ewig ihre Ohnmacht, Jämmerlichkeit und Nichtsnutzigkeit vorhalten, ihnen vorpredigen, daß sie aus eigener Kraft gar nichts können, mit ihnen wimmern, ächzen und stöhnen? oder sollen wir sie anspornen, etwas aus sich zu machen, ihnen Muth einflößen zum ritterlichen Kampfe gegen alles Böse, zum Streben nach einem hohen idealen Ziele?

7) Sollen wir die Jugend mit allen Sünden und Lastern, die auf Gottes Erdboden umher wuchern, vorsätzlich bekannt machen, um auch ja sicher zu sein, daß wir vor jeder einzelnen Sünde gewarnt haben? oder sollen wir ihren natürlichen Widerwillen gegen alles Niedrige und Gemeine zu stärken suchen und ihr Wohlgefallen an dem, was gut und edel ist, nach besten Kräften steigern?

8) Sollen wir die Jugend mit Mißtrauen gegen sich selbst erfüllen, zu ihr ewig von ihrem verstockten Herzen reden und sie dadurch erst nichtswürdig machen? oder sollen wir ihr Vertrauen zu ihren Kräften einflößen, ihren sittlichen Willen stärken, sie ermuthigen, unter allen Umständen mit ihrem eigenen Gewissen zu Rathe zu gehen?

9) Sollen wir in den Kindern die Natur ertödten und ewig nur darauf hinarbeiten, „daß der alte Adam ersäufet werde durch tägliche Reue und Buße?“ oder sollen wir die von Gott gegebene Natur entwickeln, die religiösen Wahrheiten zu einem Gegenstande innerer Ueberzeugung machen, und dem ganzen Denken, Fühlen und Wollen der Kinder eine solche Richtung geben, daß dadurch die sittliche Characterentwickelung gefördert wird?

10) Sollen wir der Jugend die aus den Händen des Schöpfers hervorgegangene Natur verdächtigen, ihnen die Welt, in die sie hineingeboren sind, als eine von Grund aus verderbte darstellen? oder sollen wir ihr Gemüth mit Ehrfurcht und Hochachtung vor den ewig waltenden Naturgesetzen, mit Vertrauen und Liebe zu der in der menschlichen Gesellschaft bestehenden sittlichen Ordnung erfüllen?

11) Sollen wir den Kindern die Hölle recht heiß machen und den Teufel recht schwarz malen, damit sie in ewiger Angst und Furcht erhalten werden? oder sollen wir ihren Blick auf das höchste Wesen als einen Gott der Weisheit, der Liebe und der Ordnung hinlenken, die Aufgabe, ihm ähnlich zu werden, als eine des Menschen würdige bezeichnen und ihnen begreiflich machen, daß wir durch sittliche Gesinnung uns selber adeln? Mit einem Worte:

12) Sollen wir die Kinder um ihre frohe Jugend bestehlen? oder sollen wir ihnen die Schule in einen Frühlingsgarten verwandeln, auf den sie auch im Alter mit Lust und Liebe zurückblicken?

Geehrte Anwesende! Sie werden mir die Beantwortung dieser Fragen erlassen, und ich werde mir nicht herausnehmen, sie Ihnen zuzumuthen. Wer im Sinne Pestalozzi's, im Sinne Schleiermachers, im Sinne Diesterwegs wirken will, der kann nicht im Zweifel sein, ob er bei der Erziehung und dem Unterricht der Jugend eine orthodoxe oder eine freisinnige Richtung einzuschlagen hat. Wir stehen allerdings mitten in einem lebhaften geistigen Kampfe; aber wenn nicht alle Zeichen trügen, so gehen wir auf dem Gebiete der Kirche wie der Schule einer durchgreifenden Reform entgegen. Die Theilnahme, mit welcher die Schleiermacherfeier von allen Gebildeten, die Humboldtfeier von allen Schichten der Bevölkerung unserer Stadt begrüßt worden ist, sie beweist, welch ein Geist gegenwärtig die Massen beseelt; beweist, daß diejenigen, welche bei jenen Festen unmuthig bei Seite gestanden und mit schlecht verhehltem Groll auf dieselben hingeblickt haben, bereits anfangen, den Boden unter ihren Füßen zu verlieren; beweist, daß in der That eine neue Zeit im Anzuge ist. Wie lange es noch dauern wird, ehe sie erscheint, das wagen wir freilich nicht zu prophezeien; denn die Zahl Derer, welche Männer wie Schleiermacher und Diesterweg als gefährliche Agitatoren betrachten, ist immer noch groß genug. Wir aber preisen das Volk glücklich, das fähig ist, solche Männer hervorzubringen. Als Untergebene mögen sie allerdings häufig genug unbequem sein; und Leute, die Alles, was vom grünen Tisch herkommt, mit scheuer Ehrfurcht betrachten, mag man leichter verwenden können. Aber wer die Ruhe eines Kirchhofs begehrt, der mag sich begraben lassen. Wir sehen die Männer, deren wir heut gedacht haben, als Sachwalter der Menschheit an und wünschen einem Staate, in dem es vorwärts gehen soll, recht viele solcher Männer, deren Streben auf Entwickelung der Volkskraft hingerichtet ist. Denn ein gesunder Baum bezieht seine kräftigste Nahrung stets aus der Wurzel;

der befeuchtende Thau, der von oben kommt, ist zwar nicht zu verachten; aber er spielt doch die untergeordnete Rolle.

So betrachten wir denn Schleiermacher als den Gründer der neueren Theologie und Diesterweg als den Gründer der neueren Pädagogik und Didaktik; wir betrachten sie als zwei echt deutsche Männer, in denen das protestantische Princip der Glaubens- und Denkfreiheit eine unserm Jahrhundert entsprechende Gestalt gewonnen. Und wenn es auch uns gestattet wird, zu prüfen und zu untersuchen, was man uns zumuthet; wenn es uns erlaubt ist, uns als freie Männer zu bewegen: dann wissen wir, welchen Weg wir einzuschlagen, welchem Ziele wir zuzusteuern haben. Die scholastische Dogmatik mag immerhin den theologischen Lehrstühlen überlassen bleiben; der Jugend und dem Volke aber wünschen wir keine andere geistige Nahrung als die einfache sittlich-religiöse Wahrheit, wie sie in dem Leben und den eigenen Worten Jesu sich darstellt, und wie sie im Bunde mit den Natur- und Geschichtserkenntnissen unserer Zeit zu einer versöhnten Einheit sich gestalten läßt. Nicht an der äußeren Uebereinstimmung mit erstarrten Dogmen, sondern an der Religion des Herzens und an dem Streben nach sittlicher Vervollkommnung wollen wir die Christen der Gegenwart erkennen.

Zwei Jahre, deren jedes uns eine erhebende Säcularfeier gebracht, liegen jetzt hinter uns. Unser Kronprinz und seine Gemahlin haben den Vätern unserer Stadt die Ehre erwiesen, ihnen zu diesen Festen ihren Glückwunsch auszusprechen. Betrachten wir diese huldvolle Kundgebung als ein gutes Omen, und hoffen wir, daß wenn nach zwei Decennien der hundertjährige Geburtstag Diesterwegs erscheint, sich die Pädagogen unserer Stadt einer ähnlichen Auszeichnung zu erfreuen haben.

IV.

Die Lösung der Schulorganisationsfrage
nach Dörpfeld.

Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schul-Verfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Von F. W.

Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen. (Herausgeber des „Evangelischen Schulblattes). Elberfeld 1869.

(Erster Artikel.)

Es möchte wohl auf dem Gebiete der Pädagogik und auf verwandten Gebieten mehr als eine Frage geben, für welche der Verfasser der oben genannten Schrift eine ganz andere Antwort hätte, als etwa der Herausgeber der Rheinischen Blätter, oder dessen ständige Mitarbeiter, oder die hauptsächlichsten Stimmführer der allgemeinen Lehrerversammlung, und um so mehr ist es ein erfreuliches und hoffnungsreiches Zeichen der Zeit, daß in ihren Ansichten über die Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen und theilweis auch in den Vorschlägen zu deren Reform sich eine immer entschiedenere Uebereinstimmung aller derer herausbildet, die in einer ernsten Gedankenarbeit, in einer von Nebenrücksichten freien herzlichen Hingebung an die Erziehung unseres Volkes die Schulorganisationsfrage erwägen und mit männlichem Freimuthe aussprechen, was nach der von ihnen gewonnenen Ansicht der Schule frommt.

Mit einem Sachverständigen der bezeichneten Art haben wir es hier zu thun, und ich mache es mir zur angenehmen Pflicht, die Leser der Rheinischen Blätter auf die bedeutungsreiche Schrift aufmerksam zu machen.

Der Hauptwerth derselben liegt nach meiner Ueberzeugung viel mehr in dem ersten Theile, welcher die Hauptgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen in treffendster Weise charakterisirt, als im zweiten, welcher des Verfassers Reformvorschläge enthält. Der Verfasser erkennt nämlich als Grundgebrechen: 1) die büreaukratische Form des Schulregimentes, 2) den Mangel an Einheitlichkeit in der Schulverwaltung und in der Schularbeit, 3) den Mangel einer gebührenden Mitwirkung des Lehrerstandes bei der Schulverwaltung.

In Beziehung auf den ersten Punkt wird geltend gemacht, daß in der büreaukratischen Schulverwaltung das Recht der Schul-Interessenten nicht zur Geltung komme, und als solche Schulinteressenten bezeichnet der Verfasser in herkömmlicher Weise außer dem Staate die Kirche, die bürgerliche Gemeinde,

die Familie und fügt dazu in nicht herkömmlicher Weise die Volkswirthschaft. Ich verweile bei dieser Grundanschauung des Verfassers, weil ich Vieles dagegen einzuwenden habe. Nicht dagegen richten sich meine Einwendungen, daß hier neben den übrigen Interessenten auch noch die Volkswirthschaft auftritt, darin sehe ich nur eine ganz richtige, von des Verfassers Vorgängern übersehene (aber auch von ihm selbst im Verlauf seiner Schrift wieder fallen gelassene) Consequenz des Principes der Interessenvertretung, und wer mit diesem Princip selbst einverstanden ist, der würde nichts dagegen einzuwenden haben, wenn sich das Verzeichniß der berechtigten Interessenten noch viel weiter ausdehnte, denn jede menschliche Angelegenheit gedeiht um so vollkommener, von je vollkommeneren Menschen sie betrieben wird, hat also ein Interesse an der Schule, an der Menschenbildungsanstalt. In weiterer strenger Consequenz des Princips darf man denn auch nicht bei denjenigen Interessen stehen bleiben, welche sich in einzelnen Corporationen manifestiren, sondern man muß dem Rechte jedes Individuums je nach dem Maße seines aus einer besondern Lebenslage resultirenden Interesses an der Schule gerecht werden; und so kommen wir — gerade vom Principe aus — bei dem Herrn omnes an, welchem doch unser Verfasser keineswegs die Befähigung zuschreibt, der Sache mit nützlichem Erfolge vorzustehen; denn mit der Einwendung, daß alle diese Interessen entweder Staats- oder Familien- oder Kircheninteressen seien, also durch Staat, Familie und Kirche mitvertreten werden, ist es nicht weit her, es giebt vielmehr hochwichtige Interessen, welche sich in diese drei Rahmen nicht fügen: die Künste, die Wissenschaften entwickeln sich und blühen außerhalb derselben. Und will man diesem Dilemma dadurch entgehen, daß man ihnen räth, zunächst im Staate einen verfassungsmäßigen Einfluß zu gewinnen und sich dann von diesem in der Schulverwaltung mit vertreten zu lassen, so kommt man eben auf einen Begriff des Staates, der in dem Princip, von dem man ausging, implicite verneint ist, zu dem Begriffe, daß der Staat das organisirte Leben des Volkes in allen seinen Beziehungen ist. Sobald dieser Standpunkt einmal gewonnen ist,

wird die Principienfrage zu einer Frage der Opportunität und nur Zweckmäßigkeitsrücksichten entscheiden darüber, in welchem Maße und in welcher Weise die engeren und weiteren concentrischen Kreise des Staatsorganismus einen unmittelbaren Antheil an der Schulverwaltung bekommen sollen. Und so allein ist es recht, und mit Bestimmtheit getraue ich mich dem Verfasser vorherzusagen, daß bei allen bevorstehenden Reorganisationen der Schulverwaltung das Opportunitätsprincip das ausschließlich maßgebende sein wird, und zwar um so gewisser, als der Verfasser bei seiner Aufzählung der Schulinteressenten gerade den Hauptinteressenten übersehen und übergangen hat. Dieser Hauptinteressent ist nämlich die Schuljugend, welche das ganz zweifellose Recht besitzt, von ihren Erzeugern Unterricht und Erziehung zu fordern, denn niemand soll einen Menschen in die Welt setzen, ohne demselben die Möglichkeit zu gewähren, in menschenwürdiger Weise zu existiren. Wenn nun die Eltern einen Theil — nicht dieses Rechtes, sondern dieser Pflichtübung aus Zweckmäßigkeitsrücksichten der Schule übertragen, so könnten sie, ebenfalls aus Zweckmäßigkeitsrücksichten, auch die Schulverwaltung und Schulaufsicht aus den Händen der einzelnen Familien in die Hände der Gemeindeverwaltung legen, aus diesen in die Hände der Kreisverwaltung und somit bis hinauf in die Hände der obersten Staatsverwaltung. Gegen diese Ausführungen wird sich nun zuerst einwenden lassen, daß neben dem ersten Schulinteressenten doch jedenfalls als zweiter das gesammte im Staate organisirte Volk stehe mit der ebenfalls ganz berechtigten Forderung, daß die heranwachsende Jugend durch ihre Erziehung befähigt werde, sich dem Gesammtorganismus organisch einzufügen; und dieser Einwand hat seine volle Berechtigung. Aber mit logischer Nothwendigkeit folgt auch daraus weiter nichts, als daß Schulgesetzgebung und Schulverwaltung eine Sache des Gesammtorganismus ist, es folgt aber nicht, daß er die Klimax seiner Schulbehörden durchweg mit der Klimax seiner concentrischen bürgerlichen Kreise, der Familie, der Gemeinde, des Kreises, der Provinz u. s. w. in strengen Parallelismus setze. Dies ist und bleibt vielmehr eine Opportunitätsfrage, die sich

keineswegs durch die Betrachtung erledigen läßt, daß jeder dieser Kreise besondere Forderungen an die Schule zu stellen habe und selbst am besten im Stande sei, dieselben zu formuliren. Eine solche Betrachtung geht von der falschen Grundansicht aus, daß in dem Verhältnisse zwischen einer Corporation und ihren Mitgliedern die erstere das Rechtssubject, die andern die Rechtsobjecte seien, daß also die Personen nach dem Bedürfnisse der Corporation zugeschnitten sein müssen. Das richtige Verhältniß ist geradezu das entgegengesetzte, der Zweck aller Corporationen, aller Staaten- und Gemeindebildung ist das Gedeihen der Personen, und jede Corporation muß so zugeschnitten sein, daß jede echt menschliche Persönlichkeit in ihr bestehen, gedeihen und wirken kann. Man führe nur den Corporationen echt menschlich erzogene Mitglieder zu, so werden die Corporationen selbst gedeihen und sich zu immer höherer Vollkommenheit entwickeln. Läßt man sich dagegen durch einseitige Prätensionen der Corporationen zu einer Erziehung ad hoc verleiten, so führt man Stagnation und tödtliche Erstarrung in die Corporation ein. Ich wüßte auch in der That nicht zu sagen, was Staat, Gemeinde, Familie (und auch die Kirche, auf die ich später zu reden komme) noch Besonderes außer einer echt menschlichen Erziehung zu fordern hätten. Wie aber eine echt menschliche Erziehung zu bewerkstelligen sei, darüber kann nicht die Familie, nicht die Gemeinde u. s. w. entscheiden; darüber entscheidet die Wissenschaft, die Anthropologie, die Psychologie, die Pädagogik.

Der Verfasser gelangt zu theilweis anderen Ansichten, weil ihm die Aufgabe der Schule nicht in der „freien, selbstthätigen und allseitigen Entwickelung der Individualität“ aufgeht, er vielmehr von ihr verlangt, daß sie auch das „Culturerbe“ der Nation von Geschlecht zu Geschlecht übertrage. Niemandem würde es übler anstehen, dieser wohlbegründeten Forderung entgegen zu treten als mir, der ich ein ganzes Leben lang für den Satz eingestanden habe, daß die Schule der Träger der geistigen (also natürlich auch der sittlich-religiösen) Continuität der Nation sei; ja ich gebe dem Verfasser auch das noch zu, daß die größeren ethischen Lebensgemeinschaften, der Staat (selbst in der engen

Fassung, welche er dem Staatsbegriffe giebt), die Kirche u. s. w. großentheils dieses Culturerbe in sich bewahrt haben, und daß es also die Schule von ihnen entnehmen muß, um es ihren Zöglingen darzureichen. Aber weiter kann ich mich ihm dann in seinen Folgerungen nicht anschließen. Es leuchtet mir durchaus nicht ein, daß die Schule (ich meine der pädagogisch gebildete und pädagogisch geleitete Lehrstand) nicht von sich aus am allerbesten sollte bemessen können, welchen Antheil des in Staat, Kirche u. s. w. enthaltenen Culturerbes sie an ihre Zöglinge bringen soll. Halte ich mich doch bei der leiblichen Erziehung und Pflege meiner Kinder nicht an den Rath und die Anweisung derer, von denen ich etwa die Nahrungsmittel oder Bekleidungsstoffe entnehme, sondern an den Rath des Sachverständigen, des Arztes; warum soll ich mir nun in der geistigen Erziehung ein anderes Gesetz schaffen? Ich möchte dies um so weniger, als wahrlich der Staat (immer im Sinne unseres Verfassers) und die Kirche den Verschluß der geistigen Güter bei weitem nicht in der Ausschließlichkeit inne haben, auf welche allein sich des Verfassers Folgerungen gründen ließen; das Rechtsbewußtsein und das sittlich-religiöse Bewußtsein führt unter andern Lebensäußerungen auch zur Staats- und Kirchenbildung, aber es geht, Gott sei Dank, in Staat und Kirche nicht auf, sondern wirkt und waltet in jedem Individuum, ist der jedesmaligen Fassung des Staates und der Kirche (wenigstens in Zeiten gesunder Entwickelung) wesentlich voraus und trägt von Zeit zu Zeit die reifen Früchte seiner allseitigen Lebensbewegung in Staat und Kirche hinein. In dieser nationalen Lebensbewegung beruht das Culturerbe als eine lebendig fortwirkende Kraft, als eine ununterbrochene That, an welcher sich mit zu bethätigen die Jugend erzogen werden soll, und darum soll nur eine aus diesem gesunden Lebensstrome schöpfende und den gottgegebenen Gesetzen der Menschennatur entsprechende zugleich praktische und wissenschaftliche Pädagogik der Schule Gesetze geben, nicht aber die organisirte Vergangenheit, die, naturgemäß nur auf die Erhaltung ihres status quo bedacht, ohne schöpferische Initiative ist.

Daß dem so sei, wird Niemand leugnen wollen, der die

Geschichte der Staaten und Kirchen mit unbefangenen Blicken betrachtet. Staaten und Kirchen, Staatsverfassungen und Kirchenverfassungen fallen nicht vom Himmel, um die Menschen allmählich für ihr Verständniß zu bilden, sie werden auch nicht von einzelnen Erfindern gemacht, welche vermöge ihrer Erfindung eine geistig minorenne Masse zu ihrer eigenen einsamen Culturhöhe hinaufziehen; sie sind vielmehr Bildungen, in denen sich von Zeit zu Zeit ein politisches und religiöses Gesammtbewußtsein zum Ausdruck bringt, eine politische und religiöse Culturphase organisch abschließt. Nimmt nun ein solcher Organismus das Princip des Fortschrittes in sich auf und sichert diesem durch Institutionen seine freie Entwickelung, so kann er in fortgehender gesetzmäßiger Umgestaltung seiner selbst auf lange Zeit hinaus Träger und Organ des Culturfortschrittes bleiben. Verknöchert er sich dagegen in dogmatischer Starrheit, so fällt die Culturentwicklung nicht in ihn hinein, sondern aus ihm heraus, und er selbst steht auf den Entwicklungsbahnen der Menschheit als zu überwindende Schranke. In dem ersteren Falle befindet sich der moderne Staat, in dem letzteren die Dogmenkirche der Gegenwart. Zwar soll das nicht bestritten werden, daß auch innerhalb derselben noch ein Schatz des sittlich-religiösen Culturerbes der Nation vorhanden ist, aber das von der Dogmenkirche sich lossagende christlich-religiöse Bewußtsein besitzt von diesem Schatze mehr und besitzt es in gediegenerer Beschaffenheit ohne den Zusatz der dogmatischen Legirung: die Dogmenkirche kann der christlichen Pädagogik nichts geben, was diese nicht schon reicher und reiner besäße. Es frommt auch Herrn Dörpfeld nicht, sich auf das Recht und Verlangen der einzelnen christlichen Gemeinden zu berufen. Mache er nur erst einmal die Gemeinden namhaft, welche das Verlangen tragen, die Schule von der Kirche abhängig zu erhalten! Und wenn er uns unter der großen Anzahl einzelne namhaft machen kann, so wird sich's zeigen, daß man diese Gemeinden in den Irrthum verstrickt hat, als solle mit dem hemmenden Einflusse der Dogmenkirche zugleich das Christenthum aus der Schule verwiesen werden. Welchen Werth haben aber Einwendungen, die auf falschen Voraussetz-

ungen beruhen? Fünf Jahre Schulunterricht, fünf Jahre religiöser Unterweisung ohne Katechismuszwang würden alle diese Gemeinden mit der emancipirten (sit venia verbo) Schule versöhnen.

Ganz anders verhält es sich mit dem Staate, der freilich etwas ganz Anderes ist, als wofür ihn Herr Dörpfeld ansieht. Ihm ist der Staat die büreaukratische Schablone, die über die weltlichen Kreise, Gemeinden und Familien gestülpt ist, darum sieht er Gemeinden, Familien u. s. w. bald im Staate, bald wieder dem Staate gegenüber stehend mit besonderen Rechten; die Kirche steht ihm nicht innerhalb des Staates, sondern gleichberechtigt neben demselben, und sonach zerfällt ihm jeder Mensch in ein Staatsviertel, ein Kirchenviertel, ein Familienviertel und ein Gemeindeviertel. Diese mittelalterlich-feudalistische Anschauung hat sich längst überlebt und ist theoretisch nur noch von den Kämpfern für die kirchliche Hierarchie vertreten worden. Unser gesammtes Staatsleben, wie es sich im Laufe der Culturentwickelung gestaltet hat, beruht auf dem Grundsatze der Selbstregierung des Volkes. Der Staat bin ich! So spricht, so denkt, so empfindet und so lebt unser Volk. Wie es sich auch gliedern möge in Familien, Kirchen, Religionsgesellschaften, Berufsgenossenschaften, es sieht mit Recht in diesen corporativen Verbindungen nur seine eigenen genossenschaftlichen Lebensbethätigungen innerhalb des Staates, denn der Staat ist eben das organisirte Volk und alle Lebensbewegungen und organischen Verbindungen im Volke sind also dem Staate eingefügt.

In diesem Sinne ist es ganz überflüssig zu untersuchen, zu welchen Bruchtheilen die Schule dem Staate, der Kirche, der Gemeinde, der Familie gehört: sie gehört dem Volke. Hieraus folgt weiter mit Evidenz, daß die Schulgesetzgebung dem Volke zukommt, denn im constitutionellen Staate ist das Volk sein eigener Gesetzgeber.

Ich kehre nun zu dem ersten Abschnitte der vorliegenden Schrift zurück, um anzuführen, was der Verfasser gegen die eben von mir entwickelten Grundanschauungen einzuwenden hat. Er sagt: „Der politische Herr omnes, wo er sich liberal dünkt,

bildet sich freilich ein, bei einer constitutionellen Staatsverfassung, wo auch das Schulgesetz durch den Landtag verfaßt wird, sei ja das Volk beim Schulregimente vollaus betheiligt. Dieser gute Herr ist eben so wenig liberal als politisch gescheit, insonderheit, wenn er zur Schulzunft gehört. Denn erstlich spricht er vom Volk, während er an die verschiedenen Schulinteressenten denken sollte. Zum Andern: Wo hat man die Garantie, daß eine Versammlung wie der Landtag, welcher vorwiegend nach politischen, socialen und volkswirthschaftlichen Rücksichten gewählt ist, auch Sinn und Verstand für die übrigen Interessen des Bildungswesens, zumal des niederen besitze und die Natur der Schule genügend kenne? Zum Dritten: Wo hat man die Garantie, daß das Schulwesen — ein gutes Schulgesetz vorausgesetzt — auch wirklich mit Einsicht und innerer Theilnahme verwaltet werde? Und endlich: Wo hat man die Garantie, daß auf diesem Wege auch der Lehrerstand genügend zu Worte komme und zwar in allen Instanzen?"

Das also kommt heraus bei dem unklaren Begriffe, welchen sich Herr Dörpfeld vom Staate gebildet hat, er scheut vor dem Gedanken nicht zurück, den verfassungsmäßigen Organen der Gesetzgebung die Schulgesetzgebung zu entziehen und dieselbe seinen sogenannten Schulinteressenten in die Hände zu legen, und so soll unsere Schule einen Staat — ich weiß nicht, ob in, neben oder über dem Staate bilden. Morgen können dann die Abdeckereiinteressenten, die Verfluthsinteressenten, die Hausirhandelsinteressenten u. s. w. in infinitum kommen und auch ihrerseits auf ihrem Interessengebiete die Gesetzgebung für sich verlangen; und wenn ich dann durch hundert Interessen mit meiner Zeit und meinem Volke verwachsen bin, so bin ich auch in hundert Versammlungen Urwähler. Ein ungeheuerlicher Gedanke, den die Desorganisation zum Princip des Organismus macht. Auch bisher hat man wohl von einer Interessenvertretung gehört, aber doch nicht außerhalb, sondern innerhalb der allgemeinen Landesvertretung; auch von einem selfgovernment ist die Rede gewesen, aber doch nur unter der Voraussetzung localer Abgrenzung der sich in den Schranken allgemeiner Staatsgesetze selbst

regierenden Kreise; wie aber ein geregeltes Zusammenleben ermöglicht werden soll, ohne daß sich die gesetzgeberischen Acte der einzelnen Interessentenkreise einer höchsten Gesetzgebung unterordnen und einfügen, das ist geradezu unbegreiflich. Es frommt indessen wenig, gegen eine Idee zu polemisiren, deren Ausführung unmöglich ist, und auf die ihr Urheber gar nicht hätte kommen können, wenn er sich den so offenbaren Unterschied zwischen Gesetzgebung und Verwaltung nur einigermaßen deutlich gemacht hätte. Irgend Jemand muß der oberste Gesetzgeber sein, und im constitutionellen Staate ist das eben nicht Herr solus, sondern Herr omnes: wir leben im constitutionellen Staate, und wenn Herr Dörpfeld so lange auf ein neues Schulgesetz warten will, bis wir seine neue Staatsverfassung haben, so sind wir doch nicht gewillt, die so nothwendige und in unserer Verfassung uns verheißene Schulgesetzgebung ad calendas graecas vertagt zu sehen. Herr Dörpfeld meint zwar, die Landtagsmitglieder verständen durch die Bank nichts von der Schule und könnten deshalb kein brauchbares Schulgesetz zu Stande bringen. Das muß ihm aber sowohl a priori, wie a posteriori bestritten werden. A priori: Was wir bis jetzt, z. B. in Preußen in dieser Beziehung erlebt haben, läuft im Wesentlichen darauf hinaus, daß die Regierung den Abgeordneten von Zeit zu Zeit einen aus guten sachlichen Gründen unannehmbaren Schulgesetzentwurf vorgelegt, und die Landesvertretung um dieser guten Gründe willen den Entwurf abgelehnt hat. Diese Ablehnung beweist für das Sachverständniß der Abgeordneten. Daß aber die Abgeordneten bis jetzt noch nicht aus eigener Initiative einen besseren Entwurf aufgestellt haben, beweist nicht gegen ihr Sachverständniß, sondern nur für ihre Ueberzeugung, daß ein wirklich guter Entwurf keine Aussicht auf Annahme hat, so lange wie bisher die beiden andern Faktoren der Gesetzgebung, Regierung und Herrenhaus, demselben ihre Zustimmung versagen. A posteriori: Kein Abgeordneter kann von allen Angelegenheiten, welche der Gesetzgebung unterliegen, eingehende Detailkenntnisse besitzen; aber die zu einer allgemeinen Gesetzgebung erforderliche Sachkenntniß hat vielleicht auf keinem anderen Gebiete eine so große Anzahl von Abgeord-

neten, als gerade auf dem Gebiete des Schulwesens, denn jeder Abgeordnete war, ist und wird sein in vielfältigstem Contact mit der Schule: er ist selbst geschult, er läßt seine Kinder schulen, sein Geschäft, welches es auch sei, bringt ihn mit geschulten Personen zusammen; die Schulbildung seiner Untergebenen, Vorgesetzten, Berufsgenossen u. s. w. hat auf seine Geschäftsführung täglich und stündlich bestimmenden Einfluß. Kurzum, sie sind allesammt in mehr als einer Beziehung, eigentlich in allen Beziehungen Schulinteressenten, denn sie gehören dem Staate, der Kirche, der Gemeinde, der Familie u. s. w. an. Was will denn Herr Dörpfeld mehr? Und rechnet er denn gar nichts auf den Verkehr der Abgeordneten mit den sachverständigen Männern ihres Wahlkreises und anderen sachverständigen Männern? Nichts auf die eingehende Erörterung, welche jeder der Gesetzgebung unterliegende Gegenstand in öffentlichen Blättern und dergleichen unterzogen wird?

Fragt Herr Dörpfeld weiter, wo man denn nun, selbst unter der Voraussetzung eines guten Schulgesetzes, die Garantie einer guten Schulverwaltung habe, so verstehe ich diese Frage nicht, denn unter einem guten Schulgesetze verstehe ich natürlich ein solches, welches eine gute Schulverwaltung anordnet. Gehört also zu einer guten Schulverwaltung eine Theilnahme der Schulinteressenten und des Lehrerstandes an derselben, so wird ihnen das gute Schulgesetz diese Theilnahme sichern, sonst ist es eben kein gutes Schulgesetz. Es muß also schon dabei bleiben, daß Herr omnes das Schulgesetz giebt und die von unserem Verfasser bezeichneten Uebelstände des büreaukratischen Schulregimentes müssen dadurch beseitigt werden, daß das Schulgesetz die Rechte der Schulpatrone und Schulunternehmer gegen büreaukratische Uebergriffe sicher stellt.

Im Uebrigen bezeichnet der Verfasser mit eben so viel Sachkenntniß als ehrenhafter Offenherzigkeit die Unterlassungen und Mißgriffe, welche dem bisherigen Schulregimente zur Last fallen, als z. B. den Mangel an pädagogischen Lehrstühlen auf den Universitäten, das Zwangslatein der Realschulen, das leidige Uniformiren in Lehrplänen, Ferienordnungen u. s. w., und es

läßt sich nicht leugnen, daß ein Theil dieser Uebelstände ohne jene büreaukratische Ministerallmacht überhaupt nicht eintreten könnten, andere, die gerade nicht ein Ausfluß der büreaukratischen Organisation sind, leichter vermieden werden würden, wenn die bestimmende Macht in den Händen solcher Personen oder Corporationen läge, die dem Einflusse der verständig vorgetragenen öffentlichen Meinung zugänglicher wären, als es die Herren am Ministertische erfahrungsmäßig zu sein pflegen. Also nicht gegen die Forderung des Verfassers, die büreaukratische Allmacht zu brechen, nur gegen seine Motivirung dieser Forderung kehren sich die obigen Bemerkungen. F. L.

V.

Die Psychologie als Naturwissenschaft, und die Pädagogik als Culturwissenschaft mit besonderer Beziehung auf J. H. Fichte's Abhandlung: Die nächste Aufgabe für Nationalerziehung der Gegenwart.

(Erster Artikel.)

Die Wissenschaft im Allgemeinen ist Arbeit des denkenden Geistes, der entweder die Welt und was Einzelnes in ihr ist, zur Betrachtung zieht, oder Gedanken aus Gedanken folgert. Diese Arbeit geht Schritt für Schritt von einem Momente zum andern vor sich; sie schreitet fort.

Von Anaxagoras sagt Aristoteles: „der aber, der sagte, daß die Vernunft, wie in dem Lebendigen, so auch in der Natur die Ursache der Welt ist und aller Ordnung, ist wie ein Nüchterner erschienen gegen die, welche vor ihm ins Blinde gesprochen ꝛc.“ Anaxagoras hat also die Vernunft als das Bestimmende gesetzt, eine frei waltende, alles bewegende, ordnende, bedingende Intelligenz, die gleichwohl noch nicht frei von Ma-

terialität ist. Zunächst zeigt sich nicht im Stoffe, sondern in seinen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen die gestaltende und bewegende Ursache; denn in diesen offenbart sich zunächst die Vernunft. Daher hat die neuere Wissenschaft gezeigt, daß die Basis und das Werden der Vernunftidee die Natur zunächst in ihrer Mathematik, die Mathematik also Naturwissenschaft sei. Die sichtbare und unsichtbare Natur kann der menschliche Geist nicht anders auffassen, als mittelst Bedingungen und Formen, die er selber in sich hat, von seiner eigenen Natur entlehnt. Diese Bedingungen und Formen sind den äußeren Dingen, dem Nicht-Ich als Object der Anschauung und Auffassung mit dem Ich gemeinschaftlich, und der menschliche Geist hat den Trieb, diese Identität überall zu erkennen. Mathematik und Naturwissenschaft ist nur eine und dieselbe, von Verschiedenen angesehene Wissenschaft, das System der reinen Formen des Anschauens.

Aber außerdem, daß die Vernunft das Erkennende ist, ward sie von den griechischen Philosophen Sokrates, Plato u. A. auch als das Bestimmende im Menschen erkannt. Plato fand in ihr die Idee des Guten und die Kraft zur Verwirklichung der Ideen. Ihm und Anaxagoras war diese die Welt bestimmende Vernunft allen organischen Wesen eingeboren als Kraft individueller Lebendigkeit. Von einem der jüngsten Philosophen ist sie als „der Wille“ bezeichnet worden. Daß dieser Wille nicht das bestimmende und vollbringende Ein und Alles sein kann, wie er es meint, sondern vor allem die ihn bestimmende Vernunft voraussetzt, wird sich bald ergeben, doch auch der Wille schreitet fort.

Nach Fichte (dem Vater) ist die Aufgabe der Naturwissenschaft, jeden in der Erfahrung gegebenen Gegenstand an jedes in unserm Geiste gegebene Naturgesetz zu halten, namentlich durch Experimentiren. Nach Schelling und Andern ist die Aufgabe, die Gesetze der Erscheinungen zu erkennen, jene Grundkräfte zu entdecken, auf die Alles ankommt, zunächst durch speculative; Empirie. Aller Meinung läuft am Ende darauf hinaus, daß die Psychologie wesentlich als Naturwissenschaft und zwar so zu fassen ist, daß sie einen Uebergang zur Geisteswissenschaft bildet. Sie nennen den Naturgrund Substanz, ein einfaches, unterschieds-

loses, aber sich offenbarendes, denkhaftes Sein, und sagen, dasselbe sei die Seele für den Menschen, also der individuelle Grund des Gesammtlebens des Menschen, der sich nach dem Charakter der organischen Bildungsfähigkeit zu einem bestimmten Körper, nach dem Charakter der Vernunftanlage zu einem bestimmten Geist entwickelt.

Der Geist ist wesentlich ein sich Entwickelndes, d. h. er enthält verschiedene Bestimmungen oder zeigt sich in verschiedenen Bestimmtheiten, ohne je zu einem specifisch anderen zu werden. In concreter Einheit kommt dem Geiste die Einheit und ideelle Einfachheit so gut zu als die Mannichfaltigkeit und Unterschiedenheit seiner Thätigkeiten: wie auch die Erfahrung jedes Selbstbewußtseins und seiner unmittelbaren Selbstgewißheit zeigt. Ich verhalte mich empfindend, anschauend, vorstellend, denkend, wollend —, und unterscheide auch diese verschiedenen und wechselnden Zustände noch von Mir, meinem einfachen Ich; kann von jeder dieser Bestimmtheiten abstrahiren und mein sich selbst gleiches Ich setzen, die besonderen Unterschiede negiren —, bleibe dabei aber immer in Continuität und Einheit; und in der höchsten Intensität und Energie kann der Geist fast alle seine sonst besonderen Thätigkeiten auf einen Punkt concentriren und darin eben sich auf das Höchste als Subject zeigen. Es ist also Ich ebensowohl Eins und einfach, als in sich selbst unterschieden und mannichfach, ist beides in concreter Einheit.

Das geistige Individuum, wie dasselbe innerhalb der universellen göttlichen Offenbarung oder Unendlichkeit gesetzt ist, als sich selbst producirend, zeigt Gefühl, natürlich menschliches Gefühl, Gemüth, Bewußtsein, Willen —, zeigt als Vermögen Fühlen, Denken, Wollen —, diese entwickeln sich alle und erheben sich von der Naturconcretion als der untersten Stufe des Sinnlichen durch die Sonderung (Abstraction) des Verstandes oder vielmehr der Verstandeskräfte zu den Ideen der Vernunft. So vollendet sich die Lehre vom Geiste in seiner Besonderheit. Aber der Geist steht in der engsten Beziehung zum Körper und zur Außenwelt — die Organe. — Für die Betrachtung sind Geist und Körper nicht desselben Ursprungs; jeder Geist mit eigenthüm-

lichen Anlagen geboren, die nicht aus der körperlichen Organisation allein stammen; übrigens aber ist auch der Körper nicht eine todte Masse, sondern auch schon nach der Ansicht des dynamischen Systems mit lebendigen Kräften (Seele) begabt und dadurch in dynamischem Verhältniß zum Geist. Aus jenen engsten Beziehungen des Geistes zum Körper entstehen nämlich bedeutende Phänomene, besonders diejenigen eines kranken Zustandes.

Die Seele bildet ihren eigenen Körper. Die Physik lehrt, daß die den Körper bildenden und bewegenden Kräfte (Seele) zum Theil von chemischer und elektrischer Art sind: eine selbständige Substanz von ganz eigenthümlich innerlicher Gesetzlichkeit, als Potenz des Geistes. Die allgemeine Wissenschaft nun von den Offenbarungen der Seele und des Geistes, insofern sie in der einzelnen individuellen Seele sind und entwickelt werden, ist die Psychologie zunächst. Hierher gehört Gefühl, Gedächtniß, Sprache &c. im Allgemeinen. Die besondere Wissenschaft von dem aus dem Gefühl durch die Vorstellung mittelst des Gedächtnisses und der Sprache werdenden Denkens und seiner Methodik ist die formelle Logik als Psychologie im weiteren Stadium; Vorstellung, Einbildung, Urtheil, Schluß, analytisches und synthetisches Erkennen — bemächtigt sich als subjective Thätigkeit des Denkens des objectiven Seins der Dinge und wird dadurch zum Erkennen. In der Logik wird das sich selber Denken zum Bewußtsein als Daseiendes gefaßt, wodurch die formale Logik über sich hinausgeht, und die psychischen Producte zu moralischen Begriffen werden. Da geht dann die Psychologie in die Moral und Aesthetik über, in das Reich des Wahren, Guten und Schönen.

Beneke hat die Psychologie (Seelenlehre) zuerst als Naturwissenschaft aufgefaßt, und nach Dreßler's Erläuterungen (Beneke, oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen) gezeigt, daß auch in der menschlichen Seele wie in allen übrigen uns bekannten Existenzen die Form des Ursprünglichen dem

später daraus Entstehenden ungleich anzunehmen, dieses Später also in dem Angebornen nicht präformirt, sondern nur prädeterminirt sei. Für die Pädagogik ist besonders wichtig, daß nach B. der Mensch nicht einen Verstand, sondern Verstandeskräfte besitzt, oder daß der Verstand besteht in der Gesammtheit der „Begriffsspuren," die zugleich Kräfte sind.

Herbart geht von der Mathematik als Naturwissenschaft aus. Er zeigt die Möglichkeit auf, auch auf die Bewegungen unsrer Vorstellungen und deren quantitative Verhältnisse die Rechnung anzuwenden. Ihm erklären sich aus seiner psychologischen Theorie die meisten Erscheinungen unsers Bewußtseins auf eine natürliche und widerspruchslose Weise; und es erwachsen aus ihr theils für die Philosophie der Geschichte, theils für die Seelenlehre und Pädagogik inhaltsreiche Grundsätze, und die Physiologie erhält Schlüssel zur Erkenntniß der Sprache und der Lebenserscheinungen. Z. B. setzt er die Betrachtung des Gleichgewichts unter den Vorstellungen mit derjenigen, wozu der Hebel Anlaß giebt, in Verbindung, da es sich beim Hebel um das Gleichgewicht handelt, worauf in der „Statik" der Vorstellungen Alles ankomme; Druck und Gegendruck finden sich auch in den Vorstellungen; die bei ihrem Hervortreten entstehende gegenseitige Hemmung sei der Druck, aber die ursprüngliche Stärke, welche zum Steigen treibt, der Gegendruck. Frei steigende Vorstellungen sind ihm die stärksten, dem Menschen wider seinen Willen Antrieb und Richtung im Denken und Handeln gebenden, mit jedem neuen Erwachen von Neuem steigenden ꝛc. Ueberhaupt aber sagt Herbart von den Vorstellungen, daß sie selbst die wahren physischen Kräfte, und die geistigen Zustände der Ausdruck ihrer durch ihre Verbindungen und Gegensätze modificirten Wirksamkeit sind. So verbindet er Psychologie und Logik wiewohl auf andere Weise als Beneke in seinem System der Logik als Kunstlehre des Denkens, welches sagt, daß das eigne gesunde Leben der Logik von der psychologisch-genetischen Auffassung ihrer Probleme abhängig und es ihre Aufgabe sei, sich über die Entstehungsweise der Formen des Denkens die genaueste Rechenschaft zu geben.

Die beiden philosophischen Systeme, welche auf die Pädagogik unsrer Zeit von Einfluß geworden sind, sind die genannten von Herbart und Beneke. Ueber sie weiter zu sprechen wird da der Ort sein, wo wir J. H. Fichte's Kritik dieser Systeme anzeigen. Hier sei nur noch dies gesagt, daß uns in beiden das ideelle Moment zu wenig vertreten erscheint. Doch davon später. Gehen wir jetzt zu einer anderen Auffassung über.

Die erste Sphäre des psychischen Lebens ist die Seele in ihrer Natürlichkeit oder Naturbestimmtheit, wo sie bestimmt ist durch die Alterstufen, Geschlechtsdifferenz, Schlaf und Wachen, die Empfindung und den Sinn — so wie andrerseits durch das planetarische Leben der Erde, durch die Raçenunterschiede. Das Bewußtsein als solches; dann das Selbstbewußtsein bildet den Uebergang zur

2ten Sphäre, der Seele als Intelligenz. Als solche ist die Seele a. Anschauen, b. Vorstellen (Erinnerung, Einbildung, Gedächtniß —). Das Empfundene schaut hier der Geist an durch das Zeichen, welches, wenn es seinem Inhalte angemessener wird, Bild und Symbol ist. So die individuelle Seele, und so auch die allgemeine Völkerseele: wie denn die letztere in bestimmten Völkerreichen diese ihre Stufen auslegt, in Hinterasien das Zeichen und Bild, in Vorderasien das Symbol 2c. So auch in Sprache und Schrift. Die Intelligenz macht in der Sprache durch das Gedächtniß den Uebergang zum Denken. Das Denken ist zunächst formell und macht als solches eben den Inhalt der Logik aus. Denken ist aber auch zugleich Wollen. In unmittelbarer Einheit sind beide im Gemüth. Dies führt uns zur

3ten Sphäre. Die Intelligenz als Wille, als sogen. Bestrebungsvermögen ist die bewußte praktische Seite des Seelenlebens, worin die moralischen Begriffe wurzeln. Auf der niedrigsten Stufe ist der Wille Instinct oder Trieb, dann Affect, Begierde, Neigung, Leidenschaft. —

Hierauf ist dann die besondere und die allgemeine Erziehungswissenschaft zu begründen, welche in ihrer Höhe von dem Zwecke der Erziehung handelnd zur Ethik wird, aber von den Bedingungen und Mitteln der geistigen und sittlichen Bildung

handelnd auf der Psychologie beruht, welche die empirische genannt wird.

Die allgemeine Erziehungswissenschaft ist wesentlich Culturwissenschaft und befaßt die Volkserziehung. Der werdende Geist unterscheidet sich dadurch von dem unendlichen oder absoluten, daß sein Fürsichsein bei der Mehrzahl der Individuen durch das ganze Leben hindurch noch überwiegend durch das Andere seiner selbst, durch die Gewalt seines Naturgrundes bestimmt ist. Dies ist die eine Seite der allgemeinen Nothwendigkeit der Culturwissenschaft. Diese soll nämlich als Pädagogik die wahre Substanz des werdenden Geistes, die ewige mit der Gottheit einige, nur in der individuellen Bestimmtheit noch von ihr unterschiedene allgemeine Vernunft ausbilden. Der zur Gottähnlichkeit geschaffne und strebende Geist hat also in seinem Gegensätzlichen den Grund und die Nothwendigkeit der pädagogischen geistigen Thätigkeit selber. Der Mensch bedarf wegen seiner Natürlichkeit der Bildung und Erziehung, d. h. der Weckung und Leitung und Gewöhnung seines Strebens durch Mitwirkung empirischer Mittel (der Entfernung des Gegensätzlichen als Unorganischen).

Weil aber überhaupt das Endliche als Selbstverwirklichung des Unendlichen zu fassen ist, und weil das Allgemeine nur im Unterschiede wirklich ist oder im Besondren, also die gleiche Unendlichkeit der geistigen Natur des Menschen sich in Individualitäten auslegt (aber so, daß im Besonderen das allgemeine sich erhält) und jede wahre Eigenthümlichkeit in ihr selbst ein Größtes, jeder Mensch als Mikrokosmus ein Höchstes auf seine Weise ist, so daß er irgend in einer Sphäre etwas Besseres leisten kann, als die Andern, darin wenigstens momentan ein Held, ein Genie sein kann: so ist die Aufgabe, daß die Idee Er selbst werde, in seiner Art ein Unendliches darstelle — als selbstbewußtes Glied im Organismus der Menschheit (wozu zunächst Selbsterkenntniß). Und da der Geist alle seine Bestimmtheiten in Beweglichkeit und Flüssigkeit und in lebendiger Einheit mit sich als bloße Momente seiner Totalität erhält und durch alle seine Unterschiede hindurch sich selbst continuirt und das rein mit sich identische allgemeine Wesen bleibt, da mithin der Geist kein fertiges Ding

ist, aber ihm doch Sein und Dasein zukommen, so wie allem Lebendigen, da er also wesentlich ein sich Entwickelndes ist, und Gefühl, Vorstellung, Phantasie — sich gegenwärtig halten kann, so wie die geistige Thätigkeit des Künstlers, Dichters, Staatsmannes, Feldherrn, des wissenschaftlich und philosophisch Denkenden — zum Gegenstande der Selbsterfahrung machen: so kann er auch durch gesunde Beobachtung der Wirklichkeit und ihrer Bedürfnisse und Selbsterkenntniß zur Freiheit des Willens, zur höchsten Energie und tiefsten Intensität gelangen, wo er alle seine sonst besondere Thätigkeit auf einen Punkt und in einem Acte zu concentriren fähig ist und ebendarin sich auf das Höchste als Subject zeigt und Volk, Staat und Geschichte bestimmen hilft, wie es die Gegenwart verlangt. Diesen auf das Gemeinwesen gerichteten, die Erkenntnisse zu positiven Willensthätigkeiten und Kräften erhebenden Höhepunkt der Selbstentwicklung erreicht er aber durch ein seinen Gesetzen entsprechendes, methodisches Verfahren. Und dies ist die andre Seite, die positive des Grundes der Culturwissenschaft, die sich hierdurch eher als Culturpolitik denn als Pädagogik im engern, gewöhnlichen Wortsinne herausstellt, da nicht mehr blos Unterricht, sondern allgemeine Disciplin, nicht mehr blos Schulzucht, sondern Lebenszucht, Zucht der staatlichen Verhältnisse gefordert wird.

Ehe wir weiter gehen, machen wir aufmerksam auf die Forschungen über die Urgeschichte der Menschheit und die Entwicklung der Civilisation von E. B. Tylor. Aus dem Englischen von G. Müller. Leipzig. 66. Die Culturwissenschaft in dem Sinne Tylors lag vor Kurzem noch in ihrer Kindheit; aber vorzugsweise die deutsche Wissenschaft trug redlich das Ihrige dazu bei, daß sie den Kindheitsjahren entwuchs; sie trat aus denselben heraus, als einzelne Forscher begannen, sie zunächst als vergleichende Naturwissenschaft zu betreiben. Mit diesem Schritte hörten die Forscher auf dem Gebiete der Culturgeschichte auf, aus einzelnen identischen Sitten und Gebräuchen, die man an verschiedenen Stellen der Erde fand, sogleich an einen inneren ethnographischen Zusammenhang, an eine directe Blutverwandtschaft oder gleiche Abstammung der betreffenden Völker zu denken.

Denn jetzt hat uns die Physiologie der Naturvölker darüber belehrt, daß der Geist der Urmenschen unter ähnlichen Verhältnissen und Bedingungen zu ähnlichen Sitten und Gebräuchen gelangt. Zur Erkenntniß dieser Thatsachen und zur Verfolgung der psychologischen Entwicklung des Urmenschen führt uns die junge, namentlich in Deutschland gepflegte Schule in der Culturwissenschaft. Dieser Schule gehört auch der Verfasser des genannten Werkes an. Ein zweiter, weiterer Schritt ward durch die Begründung einer Völkerpsychologie gemacht durch Lazarus, Steinthal u. A. Jenes Werk enthält für die Culturwissenschaft im höhern Sinn die empirische Psychologie, die Arbeiten dieser Männer enthalten für die rationelle Psychologie die wissenschaftlichen Fundamente. Diese Culturwissenschaft im eigentlichen höheren Sinne ist noch in ihren Anfängen begriffen; deutscher Fleiß hat sie aber schon bedeutend gefördert und als Naturwissenschaft dargestellt. Kein Theil der Geschichtsforschung kann ihr mehr entrathen, am Wenigsten aber die Pädagogik. Wir kommen auch hierauf bei Betrachtung des Fichte'schen Werkchens zurück. Ohne Völkerpsychologie ist jede Psychologie jetzt eben so unmöglich geworden wie ohne Culturwissenschaft jede Pädagogik und umgekehrt.

Das geistige Element des Menschen giebt dem Volke und dem Staatskörper Leben und Bestehen, verschafft ihm die Möglichkeit der Veredlung, Verbesserung und des sicheren Bestandes, und durchdringt alle einzelnen Theile und Glieder des Volkes und Staates und findet in diesem fruchtbarsten Boden Anwendungen. Die geistigen sittlichen Güter sind nicht weniger productiv als die physischen und müssen diese beherrschen, wie sie sie bedingen, wenn sie brauchbar, gehörig erworben und vertheilt werden sollen.

Die Pädagogik ist hier zunächst moralische Kunstlehre. Insofern nämlich moralische Begriffe physische Producte sind, welche fortwährend in allen Menschen nach eben den Gesetzen gebildet werden, nach welchen sich die Kinder entwickeln und im Anschließen hieran erzogen werden sollen und können, insofern sind die verschiedenen Entwickelungen, die eben so für das Sittliche als für das Unsittliche in der zunächst dafür indifferenten

Seele entstehen können, durch äußere Bildungsmomente so zu leiten, daß dem Werden und der Fortbildung des Moralischen nach den verschiedenen, angeborenen Individualitäten der Menschen aller Vorschub geleistet wird. Hier ist die sittliche Substanz des Staates, Moral und Rechtskunde und Aesthetik — nach Plato — in Anspruch zu nehmen.

Von einem höheren und freieren Gesichtspunkte das Erziehungswesen in seinem tieferen Zusammenhange mit dem Leben und dem allgemeinen Culturfortschritt zu erfassen, ist Aufgabe des Bewußtseins der Gegenwart. Ueber das Sittliche in Bezug auf Psychologie und Pädagogik hat besonders Beneke Treffliches geleistet in den Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben. Bd. 2. 41, worin er namentlich die Förderungen und Hemmungen der sittlichen Erziehung nach den Grundprincipien seiner Psychologie auseinandersetzt und eine moralische Kunstlehre hinzufügt, damit wir auf jedem Punkte finden können, was wir für die moralische Vervollkommnung und die Vermeidung moralischer Unvollkommenheit zu thun und zu lassen haben. Doch ist Beneke's Standpunkt im Allgemeinen der empirisch realistische, die Seele eine tabula rasa etc.

Von Herbart's Principien (Umriß pädagogischer Vorlesungen 2. B. 41) war eben die Rede. Wichtig ist der Satz: das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe; das Leben soll vorüber gehen und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren: im Gegensatz zu der Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessiren (Vermischte Schriften). Der Satz: non scholae, sed vitae discimus findet darin seine Beleuchtung, und das Interessen-Moment und die Concentration wird in pädagogischen Vorträgen und Schriften jetzt sehr hervorgehoben, nicht mit Unrecht.

Wie können hier weder von Schwarz's Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts (4. Aufl.), noch von Magers Schrift (die modernen Humanitätsstudien) sprechen, auch nicht auf Pestalozzi's Grundgedanken: „Freie, selbstthätige und allseitige Entwicklung der Individualität,“ zurückgehen, aber Schleiermachers Grundsätze der Pädagogik dürfen wir hier nicht unerwähnt lassen,

da sie ganz auf Ethik hinausläuft und besagt, daß die Interessen der Individualität und die Interessen der Societät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind, und die Societät in Volks- und Völkergemeinschaft ausgeht. Freie und lebendige Entwicklung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thätigen Theilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist, ist ihm das doppelte Ziel der Pädagogik; ihr Ende einmal die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen, und dann die Ausbildung des Zöglings in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, welches theils der Staat, bedingt durch die Nationalität, theils die Kirche, theils das Gebiet des freien geselligen Verkehrs und das Gebiet des Erkennens und Wissens der Gegenwart, also der Culturperiode, ist; der Zögling darf niemals als ein vereinzeltes Individuum, sondern nicht immer als ein Glied des Ganzen betrachtet werden, immer als der Volksgemeinschaft angehörig; mit allen ethischen Lebensgemeinschaften muß er in inniger Verbindung stehen lernen; formale und materiale oder subjectiv und objectiv allseitige Erziehung müssen sich gegenseitig bedingen 2c. Auch Fichte's, des Vaters, müßten wir in Beziehung auf Nationalerziehung rühmend erwähnen, aber die geschichtlichen Früchte seiner Nationalerziehung überheben uns jeder Schilderung.

Als entscheidend dafür, daß Psychologie und Pädagogik Naturwissenschaften sind, kann es gelten, daß man angefangen hat, auch Theologie und Ethik als Naturwissenschaft zu betrachten. Die höchsten Probleme dieser Wissenschaften hat man in der Natur theils concret, theils präformirt gefunden. Ich spreche nicht davon, daß ein Physiker die Dreieinigkeit in der Natur gefunden hat, ich erwähne zunächst nur die Meinung, daß die Theologie Anthropologie sei. Die Beweisführungen Feuerbachs sind so bekannt, daß wir sie übergehen, so sehr sie auch für unsere Auffassung sprechen. Allerdings ist die Natur wie die Basis des Geistes, so auch der objectiv begründete Anfang aller Wissenschaften, selbst der Theologie und Philosophie. Vom Selbstbewußtsein als dem wahren Sein ausgehend ist uns die Wissenschaft begründet. Das Göttlich ist darnach (nach Feuerbach) das

allgemein Menschliche und die Theologie nur esoterische Anthropologie oder Physiologie. Doch lassen wir das!

Die Menschen begreifen sehr schwer, wie eine geistige Kraft, z. B. der Wille auf die Materie fortwirken kann, weil sie selbst eine unübersteigliche Schranke zwischen Geist und Materie aufgerichtet haben, welche in der Wirklichkeit nicht existirt. Diejenigen aber, welche durchaus an dem selbstgeschaffenen Gegensatz, nach welchem zugleich die Materie das Starre, Passive und Unzerstörbare sein soll, festhalten, möchte man fragen, wie sie dann nur aus blos mechanischer Kraft die Bewegung unserer Glieder durch den bewußten oder unbewußten Willen erklären wollen, welche Bewegung uns nur unbegreiflich scheint, weil sie so gewöhnlich und weil uns ein sicht- und greifbares Mitglied bekannt ist: das Nervensystem. Man muß sich an die Vorstellung gewöhnen, daß die Wahrheit und die Sache in ihrer Tiefe aufgefaßt, Alles zugleich materiell und zugleich geistig ist, und daß ferner die Materie nicht nur an den bekannten Gesetzen der Schwere, des Chemismus, der sogen. Imponderabilien (Atomen), sondern unter noch höheren steht. Die Materie, welche für sich etwas Beharrliches, Unzerstörbares scheint, während sie doch nur eine Erscheinung der Kräfte ist, die ruhend oder bewegt, in geringerer oder größerer Spannung (wie die Völkerprincipien) sich zeigen, weshalb dieselben Körper in fester, flüssiger, gasiger Form erscheinen können, von der größten Verdichtung und Verdunkelung bis zur äußersten Verdünnung und gänzlicher Unsichtbarkeit, läßt schon im chemischen und galvanischen Prozeß, durch welche Substanzen unsichtbar von einem Pol der Säule zum andern übergeführt werden, sowie in physisch-organischen Analogien mit den magnetischen Vorgängen erkennen, in welchen sich eine Macht über die Materie kund giebt, die um so größer herauskommt, da wir ihre Vermittelungen nicht kennen. Wenn die Methoden des Beobachtens und Experimentirens vervollkommnet sind, dann mögen noch ungeahnte Wahrheiten von hohem Belang rücksichtlich der Welteinrichtung, des Zusammenhangs von Materie und Geist oder von Körperlichem und Geistigem, möglicher Weise auch Wege gefunden werden, bis jetzt unbekannte Wirkungen auf die

Materie auszuüben, ja vielleicht, um das Kühnste auszusprechen, eine ideale Einheit zwischen Wärme und Liebe mit ihrem magnetischen, elektrischen Moment, einen Verkehr sympathischer Seelen anzubahnen, welcher die Schranken des Raumes und der Zeit in noch ganz anderer Weise überwinden kann, als dieses jetzt durch den elektrischen Draht möglich geworden ist. Wärme und Licht werden in beiden Sphären als homogene Faktoren der Welt als Liebe und Erkenntniß erscheinen.

Wir haben jetzt die Resultate unserer Betrachtung im Einzelnen zu erwägen, sowohl auf dem Gebiete des pädagogischen Unterrichts als auf dem Gebiete der Culturwissenschaft. Doch kann beides nur erst in aller Kürze geschehen.

In Bezug auf den Unterricht ergeben sich zwei Grundsätze: 1) daß jedweder Unterricht auf die Kräfte der Schüler und ihre Individualität berechnet sein müsse, 2) daß jedweder Unterricht seinen von der Natur des Gegenstandes bedingten, in sich begründeten, von der Zufälligkeit der Lehrer wie der Schüler erlösten Lehrgang haben muß. Beide Grundsätze zu vermitteln ist die Aufgabe. Die Erweckung des Selbstdenkens und der eigenen Thätigkeit des Schülers, also die heuristische oder sokratische Methode ergiebt sich aus dem Gesagten. Die Schüler des Heuristikers gehen mit dem Lehrer. Die Schüler des Eukliders in der Mathematik lassen sich vom Lehrer schieben oder schleppen, werden Maschinen. In dem Sprachunterricht müssen darum die Schüler möglichst selbst finden, analysiren 2c., den Sinn und das Grammatische nebst Vergleichungen schon gelesener Stellen 2c. aufsuchen und angeben. Die Methode, wonach der Lehrer vorübersetzt und analysirt, steht jener bei weitem nach. Es muß eine Art von Experimental-Physik stattfinden nicht nur im Unterricht in den Naturwissenschaften. Und da namentlich mathematische Disciplinen in der Schule ohne Rücksicht auf die noch nicht reifen Kräfte der Schüler vorgetragen zu werden und also keine Früchte zu tragen pflegen (ähnlich im Religionsunterricht, worüber später), so ist besonders bei diesem Unterricht auf die Resultate der Psychologie Rücksicht zu nehmen. Schon Mager hat darauf hingewiesen, ohne gerade

die Mathematik als Naturwissenschaft wie Herbart, der hierin das Meiste auch in Bezug auf die Methode geleistet hat, aufzufassen. Aber Mager hat (die modernen Humanitätsstudien) über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßign Studiums der neueren Sprachen und der Litteratur gründliche Anweisungen gegeben.

Die Bedeutung der einzelnen Unterrichtszweige und die Methode, wie der Lehrer den subjectiven Standpunkt des Lernenden mit dem objectiven der Wissenschaft zu vermitteln habe, ist überhaupt nur erst an wenigen Lehrobjecten erläutert worden. Was z. B. die Geschichte betrifft, so läßt Georgi (Lehrbuch der Universalgeschichte) den Schüler den Stoff lebendig in sich verarbeiten und reproduciren. Dr. W. A. Schmidt (Andeutungen über Methodik beim Unterricht in der Geschichte mit besonderer Rücksicht auf Gymnasien) zeigte wahrhaft dialektisch, wie in Bezug auf Geschichte der Schüler im Verlaufe seiner Lehrzeit durch einen stetigen Prozeß allmählich und unvermerklich dem wissenschaftlichen Standpunkte anzunähern und so schließlich zu der Höhe desselben zu erheben ist, — indem man jederzeit zu den Ausführungen, welche der unteren Stufe adäquat sind, regelmäßig Andeutungen von dem hinzufügt, was in seiner Ausführung der höheren Stufe angemessen ist. Für das Verhältniß des Lernenden zur Geschichte als Object lassen psychologisch sich drei Hauptkategorien aufstellen: A. die des Staunens, B. der Bewunderung, C. der Wißbegierde. Der ersteren entsprechen die Normalstandpunkte der unteren Klassen, der zweiten die der mittleren, der dritten die der oberen. Von staunenswerthen Einzelheiten (in Quinta) ist überzuleiten zu staunenswerthen Zusammenhängen (in IV.) und andrerseits vom materiell Imponirenden, (in V.) zum geistig Imponirenden (in IV.), von Umrissen en gros zu detaillirteren Ausführungen einzelner Hauptwerke, und von materiell Bewunderungswerthem zu geistig Bewunderungswerthem (in III.) Blos auf objectivere Empfänglichkeit der Wirklichkeit auf die Wißbegierde ist es in II. abgesehen, um dann den wißbegierigen Schüler allmählich zu dem objectiven Standpunkte der gleichen Linie desselben mit der Wissenschaft zu bringen, (Uni-

versitätsreife): also in V. und IV. einzelne Erzählungen aus der allgemeinen Geschichte, einzelne Charakteristiken und Biographien aus der allgemeinen Geschichte; in III. Ueberblick der allgemeinen Geschichte, alte Geschichte und Repetition der Hauptmomente aus der mittleren und neueren Geschichte; in II. mittlere und neuere Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen und Repetition der alten Geschichte; in I. Weltgeschichte im eigentlichen Sinne verbunden mit Repetition über die allgemeine Geschichte, wobei das Culturhistorische ein Hauptelement bildet (Vergl. Pädagog. Revue Sept. 41. S. 295.)

So lange die Geschichte sich einfach darauf beschränkt, die Geschlechter der Dynasten, die Kriege, Eroberungen und Niederlagen zu verzeichnen, d. h. so lange, als man darüber einverstanden war, daß diese Vorgänge das Wichtigste der Existenz des Menschen enthalten, so lange war der größere Theil ein gesichertes Gebiet, und die Lehrer der Geschichte wandelten immer Einer in den Fußtapfen des Andern, wenn sie auch mancherlei verschiedene Neigungen hatten. Ja es wurde (es wird noch heute) viel Geschichte geschrieben, gelehrt und gelernt, ohne daß Autor und Lehrer eine Meinung zu haben braucht. Die Geschichte ist todter Stoff. Jetzt muß vom Geschichtsschreiber und Lehrer die Eigenschaft gefordert werden, den Forderungen der Gegenwart zu genügen und die traditionelle Auffassung zu verlassen, den bedeutendsten Erscheinungen ebenbürtig zu sein und die Geschichte von seinem wissenschaftlichen Standpunkte darzustellen und Kritik über hergebrachte Anschauungen zu üben, die sie nach dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft sehr bedürfen. Jedes Volk, jeder große Mann hat einen ihm eigenthümlichen Gedanken aufzuweisen, durch welche seine Anschauungen von Welt und Leben und seine Thätigkeit ein besonderes Gepräge erhält, in seiner Art Original ist. Es giebt auch eine Fortsetzung des Willens in der Geschichte, eine geschichtliche Mittheilung der Gesinnungen und diese ist es, welche jetzt die Menschen- und Völkerpsychologie zur Hauptsache echter Geschichtslehre macht.

Selbstthätigkeit und Auffassen mit dem Verstande zu wecken, ist überhaupt Hauptsache beim Unterricht; dann fällt auch das

bloße Auswendiglernen und die mechanische Dressur weg. Dagegen wird auch in der heutigen Gymnasialbildung das Gedächtniß vorwiegend berücksichtigt. Die Stärkung des Gedächtnisses (sagt Adolar Thiel, Elementarunterricht und Gymnasien 1869) kann immer nur ein Mittel zu dem Zwecke sein, um die Urtheilskraft zu bilden. Ueberdies ist es nicht so schwierig, ein gutes Gedächtniß zu erlangen. Der Bauer, der sich unbedenklich des besten Gedächtnisses erfreut, zeigt uns dazu den einfachsten Weg. Man schreibe wenig, weil es die Aufmerksamkeit stört, man höre desto besser und genauer den Vorträgen zu 2c. Die Psychologie, welche dem Gedächtnisse nur eine untere Stelle der Seelenkräfte anweist, lehrt dasselbe. Namentlich lehrt der logische Theil der Psychologie: der Lehrer lehre denken und urtheilen; das kann aber der Geschichtslehrer nicht, wenn er auf bloßes Auswendiglernen der Fakta und Zahlen hinarbeitet und selbst nicht urtheilen will — oder darf. An einer bayerschen Universität (erzählt die A. Z. Beilage S. 254) hat es sich ereignet, daß im Gymnasiallehrer-Examen ein Candidat die Frage aus der Geschichte schriftlich ganz wortgetreu mit einem Capitel aus dem Lehrbuche der oberen Klassen beantwortete. Auf die Beschuldigung, daß er abgeschrieben, erwiederte er, daß er das Buch auswendig gelernt habe. Schon als Gymnasiast habe er für die „Geschichtsscriptionen" schriftliche Beantwortung vorgelegter Fragen, welche den Platz und den „Fortgang" bestimmen, die betreffenden Paragraphen memorirt, und das habe er nun aufgefrischt! Wie so Jemand dann die Geschichte vorträgt, kann man sich selber sagen, und ob dieser Lehrer jemals etwas von Psychologie gehört oder gelernt hat, wird zu fragen nicht nothwendig sein.

So haben wir denn das Allgemeine über das aufgestellte Thema gegeben. Ein zweiter Artikel wird das Specielle namentlich in Bezug auf die Culturwissenschaft und eine Analyse des angezeigten Fichte'schen Werkchens zu geben haben.

Prof. Dr. Haupt.

VI.

Mancherlei.

1. Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik

ist jetzt in der von mir übernommenen neuen Bearbeitung vollständig erschienen. Der vierte Band wurde zuerst in die Welt gesandt, weil er am ersten vergriffen war und er am meisten verlangt wurde. Eine Vergleichung dieser neuen Auflage mit der älteren wird beweisen, daß ich die Hände nicht in den Schooß gelegt und nach Kräften an der Fortführung und Verbesserung des Ganzen gearbeitet habe. Und diese Arbeit darf und soll nicht stille stehen. Das Buch soll seinem inneren Werthe nach fortschreiten wie das Leben selbst, das es zu schildern unternommen hat. Ein so umfassendes historisches Werk, wie diese Geschichte der Pädagogik, kann natürlich erst allmählig zu einer gewissen (relativen) Vollendetheit heranreifen; aber es bietet auf jeder Entwicklungsstufe reichen Stoff zum Lernen und Nachdenken, verbannt die Oberflächlichkeit, legt blos den Entwicklungsfaden, der sich durch alle äußeren Erscheinungen und Kundgebungen, die im Laufe der Zeiten hervorgetreten sind, auch auf pädagogischem Gebiete hindurchzieht und zeigt, wohin der Strom der Entwicklung sich bewegt, und wo derjenige die Hebel ansetzen muß, welcher Beruf und Kraft in sich fühlt, ins Rad der allgemeinen Entwicklung einzugreifen.

Mit Karl Schmidt's Geschichtsauffassung, die auch die meinige ist, können sich natürlich nur die einverstanden erklären, welche dem Paniere der modernen Pädagogik folgen und dem Geiste des Fortschritts huldigen. Darum ist der verhältnißmäßig rasche Absatz der ersten Auflage ein erfreuliches Zeichen der Zeit. Möge sich das Werk der Gunst aller Vorwärtsstrebenden auch ferner zu erfreuen haben! Jeder Band des vierbändigen Werkes ist einzeln käuflich.

Mehrfach hat man getadelt, daß ich das Verzeichniß der Quellen alphabetisch geordnet und gleich nach dem Titel gegeben habe, während früher über jedem Hauptkapitel ein Quellenverzeichniß zu finden war. Ich habe mich zu dieser Anordnung bestimmen lassen durch eine Bemerkung Karl Schmidt's, die ich vorfand; nach dieser Bemerkung sollte in der zweiten Auflage der ganze Hülfsmittelapparat weggelassen und nur das Gemälde selbst gegeben werden. Zu dieser radicalen Aenderung mochte ich mich nicht verstehen, wollte aber doch die vielen Wiederholungen in den Quellenverzeichnissen vermeiden, um Raum zu sparen, den das Ganze ja ohnehin in nicht geringem Grade in Anspruch nimmt.

Die Anordnung ist jedenfalls von keiner wesentlichen Bedeutung. — Den dritten Band, der die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi behandelt, habe ich vielfach gefeilt und erweitert. Besondern Fleiß

habe ich verwandt auf die genauere Schilderung der jesuitischen und der pietistischen Erziehung; aus der letzteren keimte bekanntlich das Realschulwesen hervor. Die Zahl der Theoretiker ist vermehrt worden durch Johann Balthasar Schuppius und Samuel Heinike, den Diesterweg des vorigen Jahrhunderts, wie ihn Stötzner mit Recht nennt.

Das interessante Leben in Port-Royal ist ausführlicher und genauer geschildert, auf die Entwicklung der weiblichen Erziehung und die Leistungen der praktischen Erzieherinnen und pädagogischen Schriftstellerinnen mehr Rücksicht genommen worden, als in der ersten Bearbeitung. Die Aufzählung der sonstigen Erweiterungen und Verbesserungen ist wahrscheinlich für unsere Leser von keinem Interesse und soll deshalb unterbleiben. Hoffentlich werden die Manen Karl Schmidt's nicht unzufrieden mit meinen Leistungen sein.

---

2. Ferdinand Schmidt,

der mit Recht berühmte und allgemein beliebte Volks- und Jugendschriftsteller entwickelt eine staunenerregende Thätigkeit. Zum Humboldt-Jubiläum lieferte er eine vorzügliche Lebensbeschreibung dieses großen Gelehrten und Denkers, auf den unsere Nation stolz sein kann, und den die ganze civilisirte Menschheit diesseit und jenseit des Oceans gefeiert hat.

Zur bevorstehenden Arndtfeier ist bereits die rastlose Feder Schmidts wiederum thätig. Dabei liefert er noch eine allgemeine Weltgeschichte für die Jugend, von der wir noch ausführlicher zu reden haben werden. Alle Schöpfungen Ferdinand Schmidt's sind tüchtiger Art; in allen waltet „das Ewigweibliche", d. i. die Liebe, die Liebe zur Wahrheit, zur Tugend, zur Jugend und zur Menschheit, die uns Alle „hinan" zieht. Der Lehrerstand kann auf dieses Mitglied, dessen Verdienste noch nicht annähernd gewürdigt sind, stolz sein. Ich wollte, alle Gebildeten prüften einmal mit eigenen Augen, ob dieses Urtheil ein richtiges ist oder nicht. Was die Leistungen dieses Mannes betrifft, so kann man Allen getrost zurufen: kommt und sehet, und wenn ihr gesehen habt, sorgt dafür, daß dem Volke jene gesunde, kräftigende und veredelnde geistige Nahrung vorgelegt werde, die dieser Erzieher im großen Stile zu bereiten weiß!

---

3. Das Lehrerseminar in Plauen

ist dem Beispiele des gothaischen gefolgt und hat ebenfalls einen Jahresbericht (seinen ersten) in die Welt gesandt. Der Seminardirektor Grüllich befürwortet in der Vorrede der 170 Seiten starken Schrift eine allgemeine Veröffentlichung von Jahresberichten auch von Seiten der Seminarien. Er verspricht sich mit vollem Recht von dieser Veröffentlichung Folgendes:

„Zunächst würden sich die einzelnen Seminarien näher treten; eine fruchtbare Vergleichung der Organisation, der Eintheilung und Behandlung des Unterrichtsstoffes, ein Austausch praktischer Maßregeln würde ermöglicht. Den einzelnen Seminarlehrern würde sodann eine größere Anregung zu selbständigem Schaffen geboten; die Volksschullehrer blieben mit ihrer Mutteranstalt in lebendiger Verbindung und könnten von ihr noch mannigfache Anregung empfangen. Endlich würde dadurch auch weiteren Kreisen ein Einblick in das Wirken und Leben der Seminarien eröffnet." — Zunächst bietet der Bericht eine kurz gefaßte und doch ausführliche, recht verständige übersichtliche Darstellung der Entwicklung unserer deutschen Volksschule bis zu Pestalozzi.

Im zweiten Theile der Schrift ist von der „Aufgabe der Volksschule und ihrer Lösung" die Rede. Als lobenswerth ist hervorzuheben, daß Herr Grüllich die Volksschule nicht mit der Armenschule identificirt haben, sondern sie als Basis aller Schulen betrachtet wissen will. Die allgemeine Menschenbildung ist auch nach ihm Aufgabe der Volksschule. Ihr Ziel wird näher dahin präcisirt: „lebenskräftige Grundlagen der allgemeinen Menschenbildung zu legen und dem Menschen durch Mittheilung entsprechender Einsichten und Fertigkeiten (können Einsichten und Fertigkeiten auch mitgetheilt werden?) und gleichmäßige Entfaltung aller seiner gottgeschenkten Kräfte und Anlagen zur Erreichung seiner allgemeinen Bestimmung zu verhelfen." — Nach der allgemeinen Darlegung werden die einzelnen Unterrichtsgegenstände besprochen. Unser Seminardirector plaidirt für den confessionellen Religionsunterricht. Hier könnten wir sogleich mit ihm rechten. Dennoch gehört er keineswegs zu den blind Confessionellen. Sehr richtig erkennt er, daß die Ansicht, nach welcher unsere Bekenntnisse als veraltet zu betrachten sind, zum Kampf gegen den confessionellen Religionsunterricht treibt. Ihm selbst aber erscheint der „Wesensinhalt" der Bekenntnisse eins mit dem Wesensinhalte der heiligen Schrift und des Christenthums, und darum sieht er nicht ein, daß sich etwas Gegründetes gegen die Bekenntnisse als Object des Unterrichts der Volksschule sagen lasse. „Buchstabendienst" brauche man ja nicht zu treiben.

Ich fürchte nur, daß sein „Wesensinhalt" auf nichts weiter hinauslaufen kann, als auf eine geschraubte Deutelei der Auslegungskünstler. „Im Auslegen seid munter, legt ihr nicht aus, legt unter." Wer aber kein solcher Künstler ist und nicht gänzlich außerhalb der Zeit steht, erkennt leicht, daß die besagten Formeln sich nicht mehr mit dem Bewußtsein der gebildeten Welt vertragen. „Ihre Uhr ist abgelaufen." Der „Wesensinhalt" des Christenthums hat mit diesen Formeln nichts zu thun; er bleibt, auch wenn diese begraben werden. Wenn doch endlich auch einmal die Lehrer anfangen wollten, das Kind beim rechten Namen zu nennen.

Ueber den eigentlichen Bericht wollen wir uns dieses Mal noch keine Bemerkung erlauben.

Im Ganzen ist die Arbeit eine vortreffliche, und sie verdient daher die höchste Beachtung. Volksschullehrern bildet sie eine reiche Fundgrube, aus der recht viele schöpfen sollten.

---

4. Klagen über mangelhafte Leistungen der Volksschule

sind laut geworden aus dem Kanton Zürich und dem Königreiche Sachsen. H. Morf, Seminardirektor in Winterthur beantragt einen Ausbau der Zürcherischen Volksschule. Die Primär- oder Elementarschule in der Schweiz bildet ihre Schüler nur bis zum zwölften Jahre. Nach vollendeter Schulpflichtigkeit treten die Schüler, welche eine höhere Bildung genießen wollen, über in die Secundarschule, in die Industrieschule oder das Gymnasium. Der Besuch der Secundarschule wird durch die Noth des Lebens beeinträchtigt, welche die Eltern bestimmt, ihre Kinder frühzeitig zum Miterwerb zu benutzen. Solchen Kindern bietet die „Repetir- oder Ergänzungsschule“ einigen Ersatz. Die Frequenz dieser Anstalten ist dreimal so groß als die der Secundarschule. Sie bieten den Kindern drei Jahre lang wöchentlich 8 Stunden Unterricht, welche an zwei Vormittagen gegeben werden. Mit den Leistungen der Ergänzungsschule ist man in der Schweiz höchlichst unzufrieden, und der edle Herr Morf giebt dieser Stimmung einen klaren und ergreifenden Ausdruck. Er will eine Verlängerung der Schulpflicht um 2 Jahre, die sechsklassige Primärschule also in eine achtklassige verwandeln und die Zeit der Secundarschule beschränken. Man kann ihm nur beistimmen und nebenbei noch wünschen, daß auch die Secundarschule ihre Schüler nicht mit vollendetem 14. sondern erst mit vollendetem 16. Jahre entlasse. Für das Volk im Großen und Ganzen wäre schon außerordentlich viel gewonnen, wenn Morf Gehör fände, was sich erwarten läßt, da der Kanton Zürich unter allen Staaten Europa's schon jetzt am meisten für das Bildungswesen opfert und sicherlich mit Freudigkeit noch mehr opfern wird. Wie die Primärschule in ihrer erweiterten Gestalt auch ferner Basis für Industrieschule und Gymnasium sein könnte, vermögen wir aus der Morf'schen Schrift: (Ueber den Ausbau der Züricher Volksschule. Ein Votum, abgegeben im demokratischen Vereine von Winterthur den 26. Nov. 1868 von H. Morf) freilich nicht zu ersehen. Wünschenswerth wäre es doch sicherlich, daß die allgemeine Volksschule die Basis aller höheren Schulen bliebe wie bisher. —

Die zweite Klage wird erhoben in folgender Schrift: Sachsens ländliche Volksschulen. Ein Nachweis der Unzulänglichkeit unserer Volksbildung und einige Vorschläge zur Abhülfe. Dreißig Thesen, begründet und gestellt von Dr. Moritz Spieß, Archidiakonus an der Stadtkirche zu Pirna. Leipzig, 1869, Julius Klinkhardt.

Der Verfasser folgt dem Beispiele derjenigen, welche es mit der Menschheit gut meinen, und die eben wegen ihrer humanen, liebevollen Gesinnung

eine Verallgemeinerung der Bildung allesammt beantragen. Er sagt in seinem Vorworte:

„Was helfen alle (humanen) Bestrebungen, wenn wir zunächst nicht ein ungefähres Bild davon haben, was für Bildungselemente eigentlich der großen Menge zugehen, wie dieselben sich ihr assimiliren, und welche Frucht sich davon erwarten läßt? Es wird nur in dem Grade besser, in welchem Bildung und Fortschritt, Zucht und Sitte mehr und mehr ein Gemeingut, ein Besitz auch des Einzelnen, des Aermsten und Niedrigsten werden. Nur dadurch kann der Verarmung, der Entsittlichung und all' der Schäden, welche die Volkswohlfahrt untergraben, vorgebeugt werden; nur dadurch wird ein menschlicheres, in volkswirthschaftlicher Beziehung immer tüchtigeres Geschlecht denkbar, wenn wir die rechte Erziehung und intellectuelle und ethische Schulung bis in die untersten Wurzeln und Schichten leiten. Was hilft uns alles Bauen in die Höhe, wenn der Grund nichts taugt."

Und der Grund taugt noch sehr wenig, selbst in Sachsen, dem in Sachen der allgemeinen Volksbildung offenbar am weitesten vorgeschrittenen deutschen Lande. Die Bildung in den Städten schreitet voran, und der pädagogische Fortschritt beschränkt sich hauptsächlich auf die Städte. Auf dem platten Lande hängt überall die Frucht, welche auf dem Bildungswege erobert wird, wahrlich nicht sehr hoch. Wenn das schon von den Landschulen Sachsens gilt, was soll man dann von den Regulativschulen Preußens sagen? Aus Mangel an fortschreitender Bildung auf dem Lande wird der Fortschritt in allen Dingen gehemmt, namentlich auch in politischer Beziehung. In den Städten regiert schon der Gedanke und die Ueberzeugung, auf dem Lande der Landrath und der Geistliche, und die Mehrzahl der Bevölkerung besteht immer noch aus einer willenlosen Heerde. — Die Leistungen einer Dorfschule können unter allen Umständen nur gering sein, wenn auch die tüchtigsten Lehrer in ihnen wirken. Ist die Schule einklassig, so hat ein Lehrer acht verschiedene Jahrgänge und Altersstufen vor sich, und die riesigste Kraft wird dadurch zersplittert und sieht sich genöthigt, mit den allerbescheidensten Erfolgen zufrieden zu sein. Werden zwei Klassen unter einem Lehrer errichtet, so muß wieder die Unterrichtszeit für jede Klasse auf die Hälfte reducirt werden; bei drei Klassen sinkt sie sogar auf ein Dritttheil herab. Dennoch müssen wir unserm obengenannten Autor beistimmen, wenn er die Theilung vertheidigt und von der Dreitheilung mehr Segen erwartet, als von der Zweitheilung. Höchst interessant ist seine Kritik der Leistungen zweiklassiger Dorfschulen, wie solche in der Regel in Sachsen bestehen. Zwei Drittheile aller Schulen Sachsens gehören dieser Kategorie an, und es wird also in ihnen der überwiegend größte Theil der ganzen Bevölkerung unterrichtet. Wer da meint, daß wir es in Bildungssachen schon „so herrlich weit" gebracht haben, dem empfehlen wir den ersten Abschnitt der in Rede stehenden Schrift zu einer recht aufmerksamen Lectüre. — Um wenigstens das Bildungsresultat um ein Geringes aufbessern zu können,

werden im zweiten Abschnitte der Schrift als fördernder Nothbehelf dreiklassige Schulen vorgeschlagen. Die Vorschläge gipfeln in folgenden Thesen:

1) Auch die nur von Einem Lehrer verwaltete Schule ist in drei, nicht gleichzeitig, sondern nach einander zu verschiedenen Tageszeiten zu unterrichtende Klassen zu theilen.
2) Die Oberklasse hat wöchentlich 15, die Mittelklasse 10, die Unterklasse 7½ Schulstunden.
3) Diese Klassen sind einheitlich zu unterrichten, und nur in einzelnen Disciplinen ist eine Theilung der Klasse in höchstens 2 Abtheilungen zulässig.
4) Sobald die Gesammtzahl der Schüler die Zahl 80 überschreitet, ist ein zweiter Lehrer anzustellen und das Vierklassensystem einzuführen.
5) Nur unter besonders ungünstigen Verhältnissen einer Schulgemeinde kann es bis zur Zahl 120 bei Einem Lehrer bewenden.
6) In größeren Gemeinden sind nicht mehrere einzelne Schulen mit je Einem Lehrer, sondern ist Eine Gesammtschule mit mehreren Lehrern zu errichten.
7) Steigt die Kinderzahl bis 200, beziehentlich 240, so ist ein dritter Lehrer anzustellen und das Sechsklassensystem einzuführen.
8) Nur bei Festhaltung des Sechsklassensystems ist eine Scheidung nach Geschlechtern zulässig. Dieselbe ist in den oberen Klassen zuerst zu vollziehen.
9) Der Lehrer ist zu wöchentlich 30 Unterrichtsstunden verpflichtet.
10) Sind mehr Stunden erforderlich, so werden ihm diese besonders honorirt.

Wir nehmen nicht mehr Rücksicht auf den dritten Abschnitt der Schrift, worin von der Bildung der weiblichen Landbevölkerung die Rede ist, sondern begnügen uns schließlich damit, unsere Freude darüber auszudrücken, daß endlich einmal mit Nachdruck und Sachkenntniß auf den Punkt unseres Volksbildungswesens hingewiesen wird, der als ein wunder Punkt zu betrachten ist und eben wegen dieses Zustandes jeden raschen und erheblichen Fortschritt unmöglich macht. Die Städte thun's wahrlich nicht allein, denn einzelne erleuchtete Punkte auf der dunklen Tiefe können das Ganze nicht erhellen.

W. L.

---

5. Die freie Rede.

Die Gartenlaube Keil's, welche hoffentlich alle Leser kennen und schätzen, bringt im Jahrgange 1869 auf Seite 371—375 in Nr. 26 unter obigem Titel einen Aufsatz von dem bekannten Weltreisenden und Schriftsteller Friedrich Gerstäcker, der direkt an uns, die deutschen Lehrer, gerichtet ist. Gerstäcker empfiehlt in seiner lebhaften Weise, was er in englischen und amerikanischen Schulen als musterhaft gefunden, uns zur Nachahmung.

Was ein so beliebter Schriftsteller und ein so weitverbreitetes, überall heimisches Journal uns empfohlen haben, das dürfen wir nicht unbeachtet lassen, sondern wir haben es zu prüfen.

Was will denn nun Gerstäcker?

Es ist in der Kürze Folgendes:

Sein Vorschlag bezweckt, auf eine leichte, für Lehrer und Schüler interessante Weise die Letzteren an öffentliche Vorträge zu gewöhnen. Unsre Zeit verlangt von Jedem, seine Ansicht frei und offen in öffentlicher Versammlung auszusprechen. Dem sogenannten „Deklamiren" in unsern Schulen mit seinem mechanischen Auswendiglernen bleibt die eigentliche Seele der Rednerkunst fremd. Die Folgen dieses Deklamirens sind, daß von Tausend kaum Zwei es verstehen, das, was sie fühlen und wissen, einer Versammlung deutlich und fließend darzulegen. Sie können (die 988 nämlich) das, was sie wissen, nicht verwerthen, und sind in den Kammern z. B. nur als „Stimmzettel" zu gebrauchen. Da sind uns Engländer und Amerikaner mit ihren Schulen weit voraus. Sie halten mit ihren Schülern allwöchentlich eine sogenannte „Debatte" ab. In den Schulen der Backwerds oder der westlichen Wälder geschieht dies Freitags Abends, da Sonnabends kein Unterricht stattfindet; auch die Eltern finden sich zu den Debatten ein. Aus den Erwachsenen wird ein Richter gewählt. Derselbe bestimmt aus den gemachten Vorschlägen das Thema. Jeder, auch der Schüler hat Vorschlagsrecht. Der Richter ernennt aus den Lehrern oder größeren Schülern zwei Führer, und jeder wählt sich, Zug um Zug, seine Leute aus, bis die Kinder zwei getrennte Gruppen bilden. Das Thema lautet:

„Ob Gold oder Eisen dem Menschengeschlechte den größten Segen gebracht habe?"

Der Richter hat die Pflicht, einleitend das Thema kurz zu erklären, und bestimmt, welche Partei das Gold, welche das Eisen zu rühmen habe. Nun treten die Führer auf. A. rühmt das Gold und schildert die Nachtheile, welche uns das Eisen gebracht hat; dann giebt B. den Segen des Eisens an und spricht über den Fluch des Goldes — nicht erschöpfend, sondern nur einleitend, um die kleinen Sprecher in das richtige Fahrwasser zu leiten. Hierauf erhalten abwechselnd die Kinder das Wort; jeder Schüler muß seine Gedanken aussprechen. Zum Schlusse giebt jeder Führer kurz das Resultat seiner Partei, und der Richter erklärt, wem der Sieg geworden sei.

Gerstäcker stellt nun noch zehn Fragen auf, die sich zu Schul-Debatten eignen sollen:

1) Hat Furcht vor Strafe oder Hoffnung auf Belohnung den größten Einfluß auf die Thaten der Menschen?
   Braucht ein guter Mensch Beide?
2) Wer ist der verächtlichste Mensch — ein Lügner oder ein Heuchler?
3) Ist Ehrgeiz eine Tugend oder ein Laster?
4) Ist das Pferd oder der Stier das dem Menschen nützlichste Thier?

5) Welches Gefühl gewährt uns mehr Freude, das der Hoffnung oder das der Erinnerung?
6) Was trägt am meisten dazu bei, Verbrechen zu befördern: Armuth, Reichthum oder Unwissenheit?
7) Wer war der größte Feldherr, Hannibal oder Alexander?
8) Wodurch lernen wir mehr, durch Bücher oder durch das Leben selbst?
9) Haben Thiere nur Instinkt oder auch Verstand?
10) Wer ist für die menschliche Gesellschaft der Gefährlichste — der Verschwender oder der Geizige?

Die deutschen Lehrer werden über den Erfolg staunen, den diese Uebungen bewirken, denn es sind nicht mehr einfache, hergesagte Lektionen, es ist der eigene Gedanke, der aus den Kindern spricht. Durch das Deklamiren wird nur das Sprechen gelehrt, und das Gelernte kann nie praktisch verwerthet werden. Die Debatte ist das einzige Mittel, den Schüler nicht allein sprechen, nein, auch denken zu lehren. Die „leere Deklamation“ ist nichts als eine Gedächtnißübung, bei der die Lehrer den Schüler ruhig können auf ihren Plätzen sitzen und die Hände auf die Schreibbank legen lassen. —

Dies ist in aller Kürze Gerstäckers Gartenlauben-Vorschlag. Sein gepriesenes Neue ist freilich für uns weit her — aus den Hinterwäldern Amerika's und ihren Blockhausschulen. Wir wollen dies Musterhafte an der Indianergrenze prüfen, glauben aber, daß mancher Kollege kopfschüttelnd sagt: „Herr Gerstäcker hat auf seinen Reisen so manchen Adler und Tiger — hier aber einen gewaltigen Bock geschossen!“ So meine ich auch, und will meine Ansicht kurz begründen und zum Schlusse dafür den Kollegen nicht etwas Neues, sondern recht Altes, längst Vergessenes empfehlen. —

Da ist ein alter Schauspieler, der sehr brauchbar ist und keine Rolle verdirbt. Regisseur und Direktor schätzen ihn, und er hat auch Freunde und Verehrer im Publikum, die ihn rühmen. Der Mann hat, wie der technische Ausdruck lautet, Routine. Mit ihm zugleich tritt ein junger Schauspieler auf, derselbe weiß sich nicht zu schminken, er spielt noch eckig und ungeschickt — ihm fehlt die Routine. Allein seine Blicke glänzen, sein Spiel reißt uns mit fort, und im Sturm erobert er sich, trotz aller technischen Mängel, unsre Herzen. Er hat eben Talent. Routine vermag Vieles, doch nicht Alles. Ganz so ist es mit den Rednern. Uebung macht den Meister, doch lange nicht den Redner. Derselbe wird geboren, sein Talent ist eine Gabe des Himmels. Freilich macht die Uebung den „geschulten“ Redner, der die Anwendung von „Kunstpausen“ und „Schlagwörtern“ versteht, aber niemals kann die Schule den Redner erziehen, das oft fehlende Talent ersetzen. Solche Uebungen können nur bezwecken, die Jedem angeborne Scheu, aus sich herauszutreten, zu besiegen. Was also Gerstäcker fordert, ist eine Unmöglichkeit. Ferner liegt diese Aufgabe, unsre Schüler zu Rednern zu bilden, der Schule gänzlich fern. Nicht Spezialbildung, sondern allgemeine

Bildung — das ist das Ziel der Volksschule. Nach den Schuljahren ist noch Zeit genug, an den Redner zu denken, und die vielen Vereine mit ihren Vorträgen und Debatten bieten überreiche Gelegenheit. Sie tragen mit ihren kleinen Kreisen den Parlamentarismus ins Volk. Hier ist das Technische schnell und leicht zu lernen, wenn nur das Talent nicht fehlt. Die Volksvereine Berlins setzen sogar bestimmte Abende zu Diskussionen an, um ihre Mitglieder zum Reden zu zwingen, und auch hier kommt „der Appetit mit dem Essen." Fürs Dritte aber ist es ein Glück, daß in den Parlamenten und in Vereinen sich nur wenige Redner hören lassen und die Meisten nur „Stimmzettel" sind. Auf die Abstimmung kommt es an, ein schlechter Abgeordneter ist's, der sich „beschwatzen" läßt. Wenn in jeder Versammlung alle Anwesende Redner wären, nun, das wäre zum Davonlaufen. Wir haben auch den Einzelnen, denen die Gabe der Rede wurde, diesen Vorzug zu gönnen. — Andre besitzen dafür eine Stimme, mit der sie Tausende verdienen. Wir können nicht Alle Redner, nicht Alle ein „Wachtel" sein. Die Vereine und Volksversammlungen befördern so schon ungemein die Redseligkeit, so daß der Berliner, der stets mit seinem Witze zur Hand ist, schon von solchen Rednern sagt: „Dieser sprechert," „Jener hört sich gern reden," und der Dritte hat die „Lippen-Diarrhöe."

Was also Gerstäcker uns empfiehlt, ist erstlich in Hinsicht der menschlichen Anlagen etwas Unmögliches, ist ferner der Schule Fernliegendes, und schließlich auch Unnöthiges. Außerdem sind in den Städten Lehrer und Schüler schon mit Stunden überbürdet; wird endlich ein neuer Unterrichtsgegenstand eingeführt, so müssen die andern in ihren Stunden beschnitten werden. Hier wird für die Debatten eine Extra-Abendstunde verlangt. Wenige Schulen haben Licht-Einrichtung; diese müßte erst geschaffen werden. Dem Lehrer wird eine neue Arbeitslast aufgebürdet — wer bezahlt ihm diese Extrastunde? Man bezahlt ihm die andern schon miserabel genug. Nach der Schilderung Gerstäckers kann es bei diesem Scheiden in Parteien u. s. w. nicht ohne Störung abgehen. Eine solche Debatte bietet uns ein Bild, das einer geregelten, erziehlichen Lehrstunde wenig entspricht. Die Kollegen, welche schon gegen das Certiren sind, müssen über diese hinterwäldische Muster-Einrichtung Ach und Weh schreien. Das Vereinsleben bringt uns so manche bittre Stunde — man trage es nicht gewaltsam in das Paradies der fröhlichen Jugend!

Und nun gar die vorgeschlagenen Fragen! Wenn sie in Aufsätzen von Primanern gelöst werden, dann mag's sein, allein von den Zöglingen unserer Volksschulen kann man keine Entscheidung über Dinge verlangen, welche volle Verstandesreife und eine reiche Lebenserfahrung fordern. Sollten uns wirklich Gerstäcker's gepriesene Hinterwäldler unsre Muster werden, dann müßten wir uns doch nach andern Fragen umsehen.

Friedrich Gerstäcker scheint mit seinem „deutschen" Lehrer Unglück gehabt zu haben und als Schüler einst in „leeren" Deklamationsstunden

gelangweilt worden zu sein. Da ist er zu bedauern. Ein Berliner Director einer Realschule versteht diese Stunden auch in sehr bequemer Weise zu geben. Jeder Schüler kann ein beliebiges Gedicht deklamiren. Beginnt die Stunde, so sitzt der Herr auf seinem Katheder, der Erste tritt vor und leiert sein Gedicht ab, dann folgt der Zweite, und so fort, bis die Stunde um ist. Mit zwei oder drei Gedichten füllt der bequeme Schüler gut die ganze Klassenzeit aus. Freilich, Deklamationsstunden dieser Art sind höchst verwerfliche; der Lehrer darf nie vergessen, daß sie zum sprachlichen Unterricht gehören. Durch diese Stunde führt er seine Schüler in die Schätze unserer Litteratur ein, und wenn er ein tüchtiger Lehrer ist, begeistert er seine Zöglinge und macht die Deklamationsstunde zu der schönsten Unterrichtsstunde der ganzen Woche. Die Deklamationsstunde fördert nicht nur die Gedächtnißkraft und die formelle Bildung des Schülers, sondern sie bereichert vor allen Dingen seinen Sprachschatz und führt ihn aus unsern besten Dichtern eine „Fülle ewiger Gedanken" zu.

Zu empfehlen, besonders für alle Anstalten, die Lehrer bilden, ist die alte, vergessene, oft bespöttelte Weise einer vergangenen Periode. Da bestimmte der Lehrer das zu lernende Gedicht, die ganze Klasse lernte dasselbe. Jeder hatte ein Heft, in welches das Gedicht eingetragen wurde, und die Aufgabe, die Gedanken des Dichters in die Prosa zu übertragen. In der Deklamationsstunde nun rief der Lehrer einen beliebigen Schüler mit seinem Hefte vor, das Gedicht wurde deklamirt, mit Ausdruck und Betonung, die Prosa mußte in Redeform gegeben werden, und das deutsche Heft wurde dabei durchgesehen und die Arbeit zensirt. Das Alles ist etwas unbequemer für den Lehrer, allein ein treffliches Bildungsmittel, und macht alle empfohlenen Debatten Gerstäckers unnöthig. —

Die Leser, die mir Aufmerksamkeit schenkten, mögen nun selbst entscheiden. Jedenfalls ist mit dem Gebotenen eine Frage angeregt, die sich wohl eignet, in Lehrer-Conferenzen und in Lehrer-Vereinen diskutirt zu werden. Ich hoffe, bei diesen Debatten Kollegen zu haben, die auf meiner Seite stehen. Wilhelm Petsch.

VII.

Recensionen.

1) **Zirkelzeichnen** zum Gebrauche an Gewerbeschulen, Schulen für Bauhandwerker und polytechnische Vorbildungsanstalten. Von Dr. A. Stuhlmann, Lehrer der öffentlichen Gewerbeschule und der öffentlichen Schule für Bauhandwerker in Hamburg. Allgemeiner Theil. Hamburg, Nestler & Melle.

Auf zwölf Tafeln in kleinem handlichen Format giebt der Verfasser die sauber ausgeführten Zeichnungen, welche von dem Schüler, allerdings an

der Hand des Lehrers, im Großen ausgeführt werden sollen. Die Rückseite der Tafeln trägt jedesmal die knapp, aber leicht verständlich gefaßte Erklärung für die Figuren des folgenden Blattes, so daß Zeichnung und correspondirender Text zugleich zu übersehen sind und dadurch eine äußerst bequeme Benutzung des Werkchens möglich gemacht ist. Einige Vorbemerkungen geben unter Anderem die wissenswerthesten Eigenschaften der Ellipse, Parabel und Hyperbel und gestatten auf diese Weise auch dem nicht mathematisch gebildeten Schüler einen Einblick in die Bildungsgesetze der wichtigeren krummen Linien.

Die knappe Zusammenordnung des Stoffes, die Beschränkung auf das praktisch Nöthige und Wichtige, die gleichmäßige Durchführung der Behandlung lassen auf den ersten Blick erkennen, daß hier das Resultat einer längeren Thätigkeit vorliegt. Und in der That hat die hierin niedergelegte Methode erst durch die langjährige Benutzung von Seiten einer Reihe tüchtiger Lehrkräfte diese prägnante Form gefunden. In mehreren, für das gewerbliche Leben vorbereitenden Anstalten Hamburgs eingeführt, bildet sie ein Glied in der Kette des streng methodischen Zeichenunterrichts, welches alle verständnißlose Nachahmung von Vorlagen zurückweisend, es sich zur Aufgabe macht, von der unmittelbaren Raumanschauung auszugehen und den Schüler zum lebendigen Verständniß des Gesehenen fähig zu machen. Die strenge Befolgung dieses Hauptzwecks prägt sowohl dem Unterricht im Freihandzeichnen, wie den verschiedenen Zweigen des Fachzeichnens, dem Ornamenten-, Möbel-, Maschinen- ꝛc. Zeichnen, einen ganz bestimmten Charakter auf: Ueberall erheischt sie die direkte projicirende Wiedergabe von körperlichen Gegenständen, wenn sie auch für den Anfang gestatten muß, daß im Freihandzeichnen zur Heranbildung des Augenmaßes und der Herstellung eines sicheren Striches einfache Flächenfiguren, aber auch nur solche, nach Wandtafeln nachgeahmt, und im Interesse der Vorbildung zum Fachzeichnen die Handhabung des Zirkels und Lineals, sowie die geometrische Darstellung der gewöhnlichsten krummen Linien gelehrt werden. In diesem Sinne finden wir denn auch das vorliegende Werkchen angeordnet. Nachdem an mehreren Flächenmustern, wie sie die ersten Tafeln in richtiger Aufeinanderfolge geben, accurate Linientheilung und saubere Strichführung erreicht ist, gehen die folgenden zu geschmackvollen Figuren über, welche dem Kreise und seiner Theilung ihre Entstehung verdanken. Eine ganze Reihe verschiedener Aufgaben auf Blatt 4 und 5 sollen dem Schüler Gelegenheit bieten, die gewonnene Fertigkeit anzuwenden oder weiter auszubilden, sowie auch für das Nachfolgende vorbereiten. Die Tafeln 6 und 7 sind sodann der Construktion der Ellipse, Parabel, Hyperbel, Ei- und Schneckenlinie mit Tangenten, Normalen ꝛc. gewidmet, wobei die geometrische Strenge des Angegebenen besondere Anerkennung verdient. Wenn hiermit das Gebiet der Flächenfiguren abgeschlossen ist, so nähert sich der Inhalt der übrigen Blätter schon mehr der eigentlichen Aufgabe, welche schließlich dem Zirkelzeichnen an der-

artigen Schulen zugewiesen ist. Es folgen die verschiedenen Projektionen von Prisma, Walze und Kegel mit ihren Netzen, die Konstruktion der Kegelschnitte und endlich als Uebergang zum Fachzeichnen eine Anzahl von Aufgaben, welche die Durchdringung zweier Körper zum Gegenstande haben. Hier soll selbstverständlich der Schüler überall das entsprechende Modell vor Augen haben, um sich durch die lebendige Anschauung das Verständniß der Construktion anzueignen. So geht auch hieraus hervor, wie eng sich diese Methode dem unmittelbaren Bedürfniß des Gewerbetreibenden anschließt und wie sehr sie daher für solche Schulen Empfehlung verdient. Wir können dem vorliegenden Werkchen deshalb nur eine recht weite Verbreitung wünschen und machen noch schließlich darauf aufmerksam, daß diesem allgemeinen Theile specielle, für die einzelnen Zweige des Fachzeichnens bestimmte Theile schon demnächst nachfolgen werden. Dr. E. Glinzer.

---

2) **Georg Ebers.** Eine ägyptische Königstochter. Stuttg., bei Ed. Hallberger. 3 Bde. 2. Aufl. Historischer Roman.

Obgleich die Belletristik eigentlich nicht in unsern Bereich fällt, so können wir doch an Erscheinungen, die pädagogische Wichtigkeit haben, nicht ganz vorübergehen. Dazu gehört ohne Zweifel der geschichtliche Roman, der, wenn er seinen Zweck nur einigermaßen erreicht, eine bedeutende Lücke der Geschichte ausfüllt, nämlich die kulturgeschichtliche Seite derselben, die auf unsern Schulen leider noch immer allzu sehr vernachlässigt wird. Scotts geschichtliche Romane haben ja auf die Darstellungsweise Macaulays und Rankes einen bedeutenden Einfluß geübt, und besonders darin, die Kulturgeschichte mit der politischen Geschichte zu verweben. Und es giebt für Schüler nicht leicht eine anziehendere und zugleich lehrreichere Lektüre als geschichtliche Romane. Und von diesem Gesichtspunkte aus öffnen wir unsere Blätter der Besprechung dieses trefflichen Buches.

Der Roman umfaßt die letzten Zeiten der Selbständigkeit Aegyptens und den Sturz desselben durch die Perser, die damals gerade unter Kambyses noch als unbesiegte Nation in ihrer Blüthe standen. Noch sind die Griechen nicht zum Bewußtsein ihrer Größe erwacht, aber überall regt sich schon der Freiheitssinn, indem man die Tyrannen zu verjagen anfängt. Und gerade diese Zeit ist voll von interessanten Persönlichkeiten. Es ist die Zeit des Pisistratus, Solon, Krösus, Polykrates, Amasis und Kambyses. Hinüber und herüber ziehen die Fäden: von Griechenland nach Aegypten, das unter Amasis sich eben dem Auslande erschlossen hat, von Aegypten nach Persien und von Persien wieder zurück nach Griechenland. Es giebt nicht leicht eine Zeit in der alten Geschichte, wo die Verhältnisse dieser drei großen Kulturländer, so mit einander verwoben sind. Nicht aus einem Volk allein führt uns Ebers Helden vor, sondern aus allen dreien. Es ist interessant, in der leichten Schilderung des Romans zu lernen, wie die

Griechen, Perser und Aegypter in Sitte und Denkweise von einander abweichen, und wie sie sich den fremden Völkern gegenüber verhalten. Der Vertreter jedes Volks hat seine eigene Weltanschauung, die der Verfasser mit großem Glück selbst in die einfachsten Unterhaltungen verflochten hat, so daß der geübte Leser leicht schon aus den Worten des Einzelnen seine Abstammung erräth. So ist Aristomachus wirklich der Typus eines Spartaners, wie wir ihn zu denken pflegen, der sich, um den Fesseln und der Schmach zu entgehen, den Fuß abhaut, und dann als Stelzfuß für fremde Fürsten in den Krieg zieht. Wir erkennen den Sybariten an seiner Schwelgerei und seiner frechen Rede, den Athener an seinem leichten Geplauder und an seiner Verschlagenheit. Allerdings ist das Gepräge seiner Rede etwas zu platonisch oder xenophontisch, das Manchem wie ein Anachronismus erscheinen könnte. Denn von Pisistratus bis Xenophon ist eine große Spanne Zeit, in die gerade die Hauptentwickelung der atheniſchen Bildung fällt. Wenn die attische Komödie schon über das Gebaren der alten, biedern Marathonskämpfer spöttelt, so muß die Erscheinung der Athener zu Pisistratus Zeiten noch viel altfränkischer gewesen sein. Aber der Athener Phanes in unserm Buch spricht gerade so, wie die Offiziere in Xenophons Anabasis zu ihren Soldaten sprechen: gerade so sprudelt er über von Gemeinplätzen, oder feiner ausgedrückt., von philosophischen Wendungen. Aber für uns ist grade die Zeit der athenischen Glanzperiode von Perikles bis Plato für das Bild eines Atheners, das wir uns entwerfen, typisch geworden. Wie uns in räumlicher Beziehung das Fern liegende näher zusammenzurücken scheint; so auch in zeitlicher Beziehung. Aus unserm Jahrhundert unterscheiden wir die Schattirungen in den einzelnen Erscheinungen noch mit ziemlicher Sicherheit nach Jahrzehnten, im vorigen Jahrhundert vielleicht nur noch nach Vierteljahrhunderten, und noch weiter zurück dürfte uns der Unterschied der einzelnen Jahrhunderte selbst schwer bemerkbar werden. So machen wir unwillkürlich für die äußere Formerscheinung sowohl, als die geistige Anschauungsweise in den einzelnen Jahrhunderten unserer Geschichte feinere Unterschiede, als für die der Griechen und Römer. Ein Römer bleibt in unserer Vorstellung im Ganzen und Großen derselbe, so lange die Republik währt; erst unter den Kaisern tritt ein merklicher Unterschied ein. Spartaner, Böotier und Athener sind uns feste, typische Erscheinungen, und doch haben alle ihre Entwickelung gehabt. Der Grund scheint einfach der, weil uns das Alterthum ferner liegt, sowohl der Zeit als dem Blute nach, als unsre eigenen Vorfahren. Und wie unser Auge am fernen Horizonte nicht das Niedrige bemerkt, sondern bei den Höhepunkten verweilt, so haften unsere Gedanken bei fernen Völkern am liebsten an den Höhepunkten der Entwickelung, wo die Gestalten und Formen am meisten ausgeprägt und am vollendetsten sind, und diese schleichen sich immer wieder in unsere Vorstellung und in unser Gefühl ein und machen sich breit auf Kosten der unvollkommenen Erscheinungen, so viel auch der kritisch sondernde Verstand die ein-

zelnen Entwickelungsperioden auseinanderzuhalten sucht. Daher mag es besonders kommen, daß wir im Alterthum zu viel Glück sehen und zu viel Bildung, und das Elend und die Unwissenheit bei den Alten fast gar nicht bemerken, die wir bei uns selber in gar zu reichlichem Maße finden zu müssen glauben. Und von diesem Gesichtspunkte aus können wir uns den Athener Phanes gern gefallen lassen, sowie andere kleine Anachronismen, die dem Eindruck des Buches keinen Abbruch thun. Denn der Künstler wählt und muß die Form wählen, die am meisten ausgeprägt und typisch ist, und so gelehrt der Herr Verfasser ist, hier ist er vorzugsweise Dichter und wendet sich mehr an das Gefühl der Gebildeten der Nation, als an den Verstand der Gelehrten. Doch zurück zu unserm Buch. Selbst die dunkle, zweideutige Sprache des delphischen Orakels und die einfach derbe, überzeugende Klarheit ägyptischer Weisheit sind mit großem Geschick nachgeahmt. Der Character jedes Volks prägt sich klar aus in Priestern und Magiern, Aerzten und Kriegern, Matrosen und Handelsleuten bis zu den ägyptischen Polizisten und den persischen Postillonen. Die Gestalten der Personen, Städte und Länder, die in der Geschichte mehr schattenhaft an unserm Auge vorüberschweben, hier im Roman gewinnen sie uns Fleisch und Blut und frisches Leben. — Es ist hier nicht der Ort, näher auf die künstlerische Composition des Ganzen einzugehen. Alle Theile des Romans greifen fest und sicher in einander und erhalten Aufmerksamkeit und Spannung des Lesers stets wach. Die Belehrungen, die wir auf jeder Seite über allerlei Alterthümer empfangen, sind harmonisch in den Organismus des Ganzen eingefügt und stören fast nie. Nur das letzte Kapitel könnte unbeschadet des Ganzen fehlen, denn es bildet nur ein Anhängsel für die noch nicht befriedigte Neugier mancher Leser, was da weiter geworden sein möchte. Doch wir lassen uns dadurch nicht stören. Jedenfalls nur ein Mann konnte so ein Buch schreiben, der trockene Gelehrsamkeit mit einem warmen Gefühl für frisches Menschenleben und mit einem feinen psychologischen Blick vereinigte. Man kann es dem gelehrten Verfasser nur Dank wissen, daß er, dessen Namen auch in der Wissenschaft einen guten Klang hat, seine Gelehrsamkeit an diesen Stoff gewandt hat. Wir können dieses Buch den Schulmännern und Schülern höherer Schulen nicht genug empfehlen als ein nützliches und zugleich angenehmes Hülfsmittel für den Geschichtsunterricht. Niemand wird es ohne eine Fülle von Anregung und ohne Vielerlei daraus gelernt zu haben, aus der Hand legen. O. R.

---

3) **Schwedler.** Kleine preußische Geschichte in Verbindung mit der deutschen für die Hand der Kinder in ein- und mehrklassigen Elementarschulen ꝛc. Ausg. B. mit 2 Karten. 2½ Sgr. Berlin 1869. 4. vermehrte Auflage.

Dieses Büchlein empfiehlt sich zur Anschaffung für Dorfschulen durch seine große Billigkeit, der es auch seine erneuten Auflagen besonders zu

verdanken hat. Der Verfasser macht einen anerkennenswerthen Versuch, die deutsche Geschichte, soweit es zum Verständniß der preußischen nöthig ist, mit hineinzuziehen, was man selbst bei ausführlicheren Büchern dieser Art nicht immer findet. In der Hand eines geschickten Lehrers kann es den Kindern gewiß nur förderlich sein. — Doch wird es uns der Herr Verfasser nicht für unrecht nehmen, wenn wir Einiges an seinem Buche auszusetzen haben, was er vielleicht bei spätern Auflagen vermeiden kann, und wenn wir einige allgemeinere Bemerkungen über den Unterricht in der preußischen Geschichte daran knüpfen.

S. 3 heißt es: die Sachsen theilten sich in 3 Stämme, Westphalen, Angeln und Ostphalen und redeten plattdeutsch. Der zweite Stamm soll doch zwischen West- und Ostphalen wohnen? Das sind die Engern, nicht die Angeln. Vielleicht ist der Irrthum aus dem Worte „Angiwarier," einer älteren Form für Engern entstanden. Die Angeln wohnten einst in Schleswig-Holstein, von wo sie längst nach Britannien hinübergezogen waren. „Sie redeten plattdeutsch" sollte heißen „altsächsisch," denjenigen deutschen Dialect, von dem das Plattdeutsche abstammt.

S. 3. Die Friesen (im heutigen Holland) vielmehr an der Nordseeküste von Holland bis Schleswig. Die Friesen haben stets dieselben Sitze behauptet, wenn sie auch sehr zusammengeschmolzen sind. Noch heutzutage giebt es Nordfriesen auf den friesischen Inseln Schleswigs und der Westküste Schleswigs.

Auf S. 4 hätte unter Otto I. nothwendig Markgraf Gera erwähnt werden müssen, der mit List und Gewalt lange Jahre hindurch die Wenden in der spätern „Mark Brandenburg" bekämpfte und niederhielt und viel für die allmälige Germanisirung derselben that.

S. 9 heißt es: Maximilian I. war der erste, der ohne vom Papste sich krönen zu lassen, den Titel „deuscher Kaiser" trug. Auch alle seine Nachfolger unterließen den verderblichen Römerzug. Seit Rudolph von Habsburg finden überhaupt Römerzüge und Krönungen in Rom äußerst selten statt, ja im Jahre 1338 erklärte sogar der Kurverein zu Rense, daß der regelmäßig gewählte deutsche König die Macht eines römischen Kaisers auch ohne päpstliche Bestätigung ausüben könne. Auf S. 15 wird dem großen Kurfürsten die Einführung der Kartoffeln zugeschrieben. Aber diese fand erst im 18. Jahrhundert statt.

Mancherlei ungenaue und schiefe Ausdrucksweisen wären noch zu rügen, doch wir unterlassen es, um nicht kleinlich zu erscheinen. Doch wollen wir auf eine Manier des Herrn Verfassers aufmerksam machen, die Thatsachen mit einer Art religiöser Brühe zu übergießen. Es wäre daran beim mündlichen Vortrag und bei einer ausführlicheren Darstellung wenig auszusetzen, aber in einem so gedrängt und kurz geschriebenen Buch, wie das unsere, macht es in der That oft einen komischen Eindruck, wenn erst ein Stück nüchterner Erzählung im einfachen Stile kommt und dann eine solche Kraft-

stelle mit religiösem Pathos folgt. Auf S. 8, wo von der Erwerbung Brandenburgs durch die Hohenzollern die Rede ist, heißt es z. B.: „Nie ist wohl ein Land so verwüstet gewesen, als unser armes Brandenburg zu jener Zeit. Aber

Wenn Menschenhülf' pflegt aus zu sein,
dann stellt sich Gottes Hülfe ein.

Wozu denn dies Uebermaß? Das Unglück war durch unvernünftige Menschen über die Mark gebracht, ein vernünftiger und rechtschaffener Fürst beseitigte es wieder. Muß man denn durchaus neue Wunder sehen wollen? Haben wir nicht schon genug an den wirklich überlieferten, alten Wundern zu beißen? Aehnliche Stellen finden sich in Menge in dem Buche. Ist es denn nöthig, überall in der vaterländischen Geschichte, besonders unter dem gegenwärtigen Herrscherhause, lauter Licht zu sehen, den Schatten absichtlich nicht zu sehen? Ich bin gewiß nicht gegen Preußen eingenommen, aber in der Geschichte der Wahrheit die Ehre! Warum wird von dem großen Kurfürsten neben vielen rühmlichen Dingen nicht auch das erwähnt, daß er die Ständeversammlungen aufhob oder vielmehr allmälig einschlafen ließ? Und selbst hierfür lassen sich Bücher finden, die dies für ein rühmliches Stück ausgeben. Waren unter dem ersten König Friedrich I. die Zustände des Landes wirklich so schön? Man sollte es glauben, denn S. 17 lesen wir: Er liebte zwar Glanz und Pracht, doch sorgte er auch redlich für das Wohl des Landes. Aber das Land wurde förmlich ausgesogen unter seiner Regierung. Von Friedrich Wilhelm II. wird eigentlich (S. 23) gar nichts gemeldet. Allerdings viel Rühmliches läßt sich nicht melden, und doch muß man gerade zum großen Theil daraus die Mißerfolge von 1806 erklären.

Wir können hier dem Herrn Verfasser keinen Vorwurf machen. Er macht keinen Anspruch auf Originalität, sondern stellt nur nach andern abgeleiteten Quellen zusammen. Aber so gut es Entstellungen in der Vaterlandsgeschichte vieler Kleinstaaten giebt, die den Preußen mit Recht lächerlich erscheinen, so auch in der preußischen Geschichte, besonders zum Gebrauche der Schulen. Der größte Fehler ist sicherlich der, daß der brandenburgischen Kurfürstengeschichte vor Friedrich Wilhelm dem Großen eine zu große Bedeutung beigelegt wird. Ueberall will man schon das Walten der Vorsehung sehen, wie sie auf den Großstaat Preußen hinarbeitet. Allerdings, um das vor 1640 zu sehen, dazu gehören scharfe Augen. Zur Zeit der Reformation hatte Sachsen entschieden den Vorrang vor Brandenburg, und hätten die sächsischen Kurfürsten die Zeit zu benutzen verstanden, sie hätten Sachsen's Macht nicht nur heben, sondern sogar die Kaiserkrone erwerben können. Welch' ein Gewinn wäre das für den Protestantismus und Deutschland gewesen? Zu Anfang des dreißigjährigen Krieges standen sich Brandenburg und Sachsen ungefähr gleich. Jetzt kam es darauf an, wer den ersten Rang behaupten würde. Durch den großen Kurfürsten wurde Brandenburgs

Uebergewicht entschieden. Es spielte nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa eine Rolle, und Preußen ist jetzt zu einer Weltmacht geworden. Es ist also die Kurfürstengeschichte von weit geringerer Bedeutung, als man gewöhnlich ausgiebt. Und besonders, warum wird die brandenburgische Provinzialgeschichte — so müssen wir dieselbe vor 1640 nennen — in allen altpreußischen Provinzen mit so viel Aufwand von Zeit und Mühe gelehrt? Für die speciell brandenburgischen Schulen mag das recht gut sein, aber welchen Gewinn hat es für die Schulen aller anderen Provinzen? Oder wird etwa dort daneben die Provinzialgeschichte gelehrt? Ja, wenn das wäre, könnte man sich die brandenburgische Geschichte gefallen lassen. Aber es wird die Geschichte der andern Provinzen in jeder betreffenden Provinz einfach ignorirt. Fast in allen Provinzen und größern Städten Deutschlands haben sich Vereine für die engere Heimatsgeschichte gebildet, und dieselben haben in vielbändigen Zeitschriften eine Menge Material zu Tage gefördert. Aber dies ist auch fast Alles. Es steht fast unbenutzt in den Bibliotheken; der großen Menge und besonders der Volksschule wurde Nichts davon bekannt. Nur zuweilen findet sich in den Lesebüchern der Kinder eine Erzählung aus der Geschichte ihrer engern Heimat, und dieselbe mag sich oft mehr wegen anderer Zwecke, als unseres Zweckes wegen dorthin verirrt haben. Die Schulbücher für preußische Geschichte, wie man sie gewöhnlich hat, behandeln alle Provinzen außer Brandenburg so, als wären dieselben vor dem Preußischwerden noch von dem Meere bedeckte Inseln gewesen, die nun plötzlich auftauchten und eine Geschichte bekamen, d. h. als Appendix Brandenburgs. Und doch ist die Geschichte mancher Provinz oft viel interessanter, als die brandenburgische Kurfürstengeschichte. Welch' eine Fülle von Stoff bietet die specielle Provinzialgeschichte Preußens. Die Eroberung und Germanisirung Preußens ist wichtig für die ganze deutsche Kultur und die preußische Geschichte, zumal diese Provinz der ganzen Monarchie den Namen gegeben hat. In keiner preußischen Geschichte sollte daher das Wichtigste aus der Ordensgeschichte übergangen werden. Wie vielen interessanten Stoff bieten nicht die Provinzen Pommern, Schlesien, Sachsen und Rheinlande? Selbst manche Städte, wie Magdeburg, Aachen und Köln können auf ihre Geschichte stolz sein. Aber es bleibt ganz dem Zufall überlassen, ob das Kind etwas davon, oder was und wieviel es davon hört. Und doch liegt ihm die Geschichte seiner Provinz so viel näher. Hier sieht es noch so viele Spuren der alten Zeiten, die Geschichte wird ihm in ganz anderer Weise lebendig und zu Gemüthe geführt. Todt und leeres Stroh bleibt ihm die Markgrafen- und Kurfürstengeschichte Brandenburgs. Und ist es nicht eigentlich eine Mißachtung für die andern Provinzen, daß sie so ihre eigene Geschichte nicht achten, nicht kennen lernen sollen. Und doch liegt gerade in der Geschichte der engern Heimath so viel, was für das Gemüth, für die lebendige Anschauung und somit für den ganzen Unterricht verwerthet werden kann. Ich dächte, um so mehr solle man die Liebe zur Heimat und

die Kenntniß derselben pflegen, je mehr unser Dampfzeitalter alle Unterschiede in Sitte und Lebensweise zu verwischen droht. Immer mehr zerbröckelt vor der Aufklärung der Naturwissenschaften der alte Glauben, so manches, was dem Menschen lieb und theuer war, und die Poesie droht immer mehr auszusterben. Aber wir wollen das nicht beklagen, oder gar die alten dunklen Zeiten zurück begehren, nein! aber sehen wir, daß wir ein Gegengewicht für das Gemüth schaffen gegen die Vernünftigkeit unsers rechnenden und berechnenden Zeitalters. Und zwar für das weibliche Geschlecht, das doch nie die große Geschichte ordentlich überschauen wird, kann diese älteste Heimatskunde von sehr großem Werthe sein, indem doch die Frauen auf die Gemüthswelt der Kinder den größten Einfluß haben. Denn das Weib haftet mehr an der engern Heimat als der Mann, und das Weib wird sich vermöge seines empfänglicheren Gemüths, das hier ja oft von der Anschauung unterstützt wird, um so leichter für die alten Sagen und Geschichten seiner Heimat erwärmen lassen. Ist es denn nöthig, daß wir unsere Phantasie nur an der antiken Mythologie erwärmen?

Ich wünschte daher, daß preußisch-brandenburgische Geschichte eigentlich nur von 1640 in den Schulen beginne, von wo an man Preußen gewiß auch in den ausländischen Schulen berücksichtigen wird. Die Kinder der Provinz Brandenburg mögen ihre brandenburgische Geschichte vorher treiben. Jede andere Provinz nimmt seine Provinzialgeschichte bis dorthin (1640) und dann neben der preußischen Geschichte, bis sie preußisch wird. Die neuern Provinzen, wie Schleswig-Holstein und Hannover, die ja immerhin eine interessante Geschichte haben, werden ihre eigene Geschichte schon an und für sich nicht fahren lassen; und die Gewalt würde nichts helfen, denn in unserm Jahrhundert ist das geschichtliche Wissen und Bewußtsein zu groß, als daß man es einfach ignoriren könnte. Als Preußen seine ersten Volksschulen begründete, da schlummerte die große deutsche Geschichte noch, und noch fester die Provinzialgeschichte. Wenn seitdem für die Erforschung der deutschen und der Special-Geschichte so viel geschehen, warum sollen denn die Schulen in dem alten Schlendrian fortgehen? Schon sind die alten Provinzen zu preußisch, als daß sie sich durch ein wenig Heimatsgeschichte die Köpfe verdrehen lassen sollten. Aber die preußischen Schulmänner denken wohl: „Besser ist besser!“ O. R.

---

4) **Aufgaben zu der neuen Schnell-Rechenmethode** von H. E. Kamke, Verfasser des Schnellrechners. Berlin, 1868, Verlag von E. Merseburger.

I. Die vier Species in unbenannten Zahlen. 1. Abth. 16 S. 1½ Sgr.

II. Die vier Species in unbenannten Zahlen. 2. Abth. 21 S. 2 Sgr.

III. Das Rechnen mit benannten Zahlen. 32 S. 3 Sgr.

Es kann eine Methode gut, und dennoch die nach ihr entworfene Aufgabensammlung gänzlich mißlungen sein, während es geradezu ein Wunder wäre, wenn die nach einer nichtsnutzigen Methode zusammengestellten Aufgaben viel taugen würden. Betrachtet man nun diese vorliegenden Aufgaben ohne Rücksicht auf die ihnen zu Grunde liegende Methode, so findet man sie durch massenhafte Zahlen, sowohl der Größe als der Anzahl nach, characterisirt. Schon deshalb sind sie zur Erlernung des Schnellrechnens geeignet. Denn wer schnell rechnen will, muß viel rechnen, ohne tüchtige Uebung ist jede Lehre unnütz. Dabei aber gilt es auch, alle Vortheile zu benutzen, welche in den besonderen Zahlenverhältnissen gegeben sind. Um nun daran zu gewöhnen, hat der Verfasser besonders die Multiplicationsbeispiele nach der Rücksicht auf anzuwendende Vortheile geordnet. Die Kürzungen können hier schwerlich weiter getrieben werden, wenn ihre Anwendung nicht schwieriger oder wenigstens umständlicher als das allgemeine Verfahren sein soll. Dagegen geschieht vieler Abkürzungen Langenbergs („Vortheile und Abkürzungen im Rechnen, Gütersloh, 1865") kein Erwähnung. Wer sich z. B. gewöhnt hat, mit der dekadischen Ergänzung zu dividiren, welche auf dem Satze

$$\frac{a+b}{p-q} = \frac{a}{p} + \frac{b + \frac{a}{p}q}{p-q}$$

beruht, kann unter Umständen ungemein viel Zeit ersparen.

Betrachtet man z. B, die Lösung der Aufgabe:

```
 1234567890 : 8597
 ─────────────────────────────
 1234567890      1403 = 143604
 1403            = 1. 1403
 ─────
  37486
   5612          = 4. 1403
  ─────
   30987
    4209         = 3. 1403
   ─────
    51968
     8418        = 6. 1403
    ─────
     03869
      0000       = 0. 1403
     ─────
      38690
       5612      = 4. 1403
      ─────
       4302
```

so sieht man, daß man nur mit 1403, anstatt mit 8597 zu multipliciren, also mit kleineren Zahlen zu thun hat, und deshalb schneller zum Ziele kommt.

Aber wenn auch für alle möglichen Abkürzungen und Vortheile Beispiele gegeben wären, so müßte doch die Mehrzahl der Schulen Bedenken

tragen, ihren Schülern dieselben einzuüben. Denn ein solches Einüben hat nur für solche Werth, welche voraussichtlich viel zu rechnen haben werden. Für die übrigen ist es völlig unnütz. Die haben Nothwendigeres zu thun und zu lernen. Mit ihnen nimmt man zwar auch die Abkürzungen und Vortheile durch, aber nicht um sie dadurch zu Schnellrechnern zu bilden, sondern um ihren Blick zu erweitern und zu schärfen, damit sie sich gewöhnen und lernen, auf die besonderen in einer Aufgabe liegenden Beziehungen zu achten und dieselben sich nutzbar zu machen.

Ist demnach die Schnellrechenmethode des Verfassers wirklich gut, so entsprechen die Aufgaben desselben nicht vollständig, und wenn sie ihr entsprächen, könnten wir sie nur solchen Schulen empfehlen, welche ein solch specielles Ueben brauchen und vertragen können. **Bartholomäi.**

---

5) Rechenschriften über das metrische Maß und Gewicht.

1) Decimales Rechnen und metrisches Messen. In einseitlicher Darstellung zur gründlichen Einführung in die neuen Maße und Gewichte für alle Lehrer des Rechnens und Rechner von Dr. Mauritius, Professor am Gymnasium zu Coburg. Paderborn, Ferdinand Schöningh. 1869. 118 S.
2) Die neuen Maße und Gewichte als Gegenstand des Volksschulunterrichts. Bearbeitet von Ernst Hentschel. Leipzig, Carl Merseburger, 1869. 30 S. 2 Sgr.
3) Aufgaben zum Zifferrechnen von Dems. Ebendas. 1869. Erstes Heft in 2 Abth. 32 u. 48 S. 1½ u. 2 Sgr. — Mit „Antwortbüchlein". 34 S. 4 Sgr.
4) Die Decimalbruchrechnung und die neuen Maße und Gewichte. Ein Handbuch für den Lehrer und zum Selbstunterricht. Herausgegeben von W. Schmidt, Lehrer in Pretzsch an der Elbe. Wittenberg, R. Herrosé. 1869. 118 S.
5) Aufgaben zu Schmidt's Handbuche. „Die Decimalrechnung und die neuen Maße und Gewichte." Ebendas. 1869. 32 S.
6) Rechenbuch mit Aufgaben zum Kopfrechnen und Aufgaben zum Zifferrechnen zur Erlernung des metrischen Maßes und Gewichtes als ein Anhang zu jedem Rechenbuche für Volksschulen des Norddeutschen Bundes gemeinsam bearbeitet von einigen Lehrern zu Langensalza. Langensalza, Verlags-Comptoir, 1869. à 24 S. mit 8 S. „Lösungen."
7) Der Rechenmeister nach dem im Jahre 1872 (1870) gültigen Maß- und Gewichtssystem, enthaltend eine große Menge Aufgaben mit den mannigfaltigsten Auflösungen. Für den Schul- und Geschäftsmann und solche, die es werden wollen. Von E. Langenberg. Elberfeld, Sam. Lucas, 1869. 84 S.

Die Arbeiten auf dem Gebiete des Rechenunterrichts, welche durch das neue Maß- und Gewichtssystem hervorgerufen worden sind und noch auf eine Zeit hin angeregt werden dürften, sind schon deshalb interessant, weil sie auf verschiedene Weise dem Leben durch die Schule zu Hülfe zu kommen suchen, noch mehr aber fordern sie Beachtung, weil sie Stellung zu der Methode des Rechenunterrichts überhaupt und der Bruchrechnung insbesondere einzunehmen haben.

Unter den Verfassern der hier zu besprechenden Schriften verhält sich der von Nr. 1, Herr Mauritius, zum Decimalsystem und der Decimalbruchrechnung entschieden reformatorisch und zur Bruchrechnung revolutionär. Nach ihm hat, wie angeblich Jedermann einsieht, die letzte Stunde der Bruchrechnung geschlagen, das besondere Rechnen mit Decimalbrüchen aufgehört und die Bezeichnung „Decimalbruch" von der Bühne abzutreten.

Um nun das Todtenlied, welches der Bruchrechnung gesungen wird, recht eindringlich zu machen, wird dem Begriffe des Bruches sofort zu Leibe gegangen. Das Schlimmste, was ihm nachgesagt wird, bezieht sich auf die Multiplication. In dem Producte $\frac{55}{4} \cdot \frac{23}{3}$ z. B. „bezeichnet — wie Mauritius vorgiebt — der jedesmalige Vorstellungsinhalt Viertel und Drittel jedesmal eine Operation", also etwas Ungereimtes. Aber ist denn der Bruch wirklich eine Operation? Ist $^3/_4$ nicht eben so gut eine Zahl wie $^3/_{10}$? — Die absolute Zahl wird aufgefaßt als „Namen für bestimmte Wiederholungen von Denkoperationen"; da es aber auf die Namen, als der bloßen Bezeichnung für Etwas, schwerlich ankommen soll, auch nicht ankommen darf, so müssen wir uns an das durch den Namen Bezeichnete, d. h. an die „Wiederholungen der Denkoperationen" halten. Darnach würde jede Zahl von demselben Widerspruche getroffen wie der Bruch, denn das Rechnen mit ihr wäre ein Rechnen mit Operationen. Aber keine Zahl ist eine Operation. Sie ist das Wieviel. Unter diesen Begriff passen alle Zahlen, Eins nicht ausgenommen. In dem Satze: „Das Billet kostet 1 Thaler" ist 1 so gut eine Zahl als 5 in dem Satze: „Das Pfund Kalbfleisch kostet 5 Silbergroschen". Es giebt allerdings Fälle, wo der Bruch zur Bestimmung des Wieviel nicht gebraucht werden kann. Der Grund dafür ist aber in der Eigenthümlichkeit des Gezählten, nicht in einem Mangel des Bruchbegriffs zu suchen. Mauritius zählt zur Erläuterung Todesfälle. Die lassen sich freilich nicht nach Halben, Dritteln, Vierteln u. s. w. bestimmen; aber was kann der Bruch dafür? Wenn ein bestimmter Bruch z. B. $^1/_{33}$ sich als Prädicat eines Todesfalles anbietet, wenn also die Frage entsteht, ob $^1/_{33}$ mit dem Todesfalle vereinbar sei, so daß beide einen einzigen Begriff, $^1/_{33}$ Todesfall, bildete, so lautet die Antwort abstracto einfach: Nein. Es geht dies ebenso wenig als wenn wir viereckig mit Kreis zum viereckigen Kreise verbinden wollen; aber das hebt die (Denk-) Realität des Bruchbegriffes eben so wenig auf, als die Unvereinbarkeit des Viereckigen mit dem Kreise das Viereckige in das Gebiet des Unwahren oder

Unmöglichen oder Unwirklichen verweist. Unter Umständen kann übrigens der Begriff $\frac{1}{33}$ Todesfall vollständig berechtigt sein. Man denke nur an den Begriff der Sterblichkeit in der Statistik und Aehnliches. Wie uns bedünken will, macht sich Mauritius die Polemik überhaupt etwas zu leicht, indem er auf wichtige Auffassungsweisen, wie z. B. der Zahl des Wieviel gar nicht eingeht, und etwa sich darbietende Einwürfe unberücksichtigt läßt. So glaubt er, die Vorstellung, daß die Reihe der natürlichen Zahlen durch die Einschiebung der Brüche stetig werde, beseitigt zu haben, und decretirt: „Die natürlichen Zahlen haben ursprünglich keine Zwischenräume.“ Man versuche aber nur diese Zwischenraumlosigkeit festzuhalten. Es ist z. B. $5 < 5\frac{3}{4} < 6$, also ist $5\frac{3}{4}$ zwischen 5 und 6 und zwar näher an 6 als an 5. Dieses Zwischen aber und Näher versetzen uns unvermeidlich in eine Reihe und zwar in eine Raumreihe, die ursprünglich eine Zeitreihe ist.

Daß nicht Jedermann sieht, daß die letzte Stunde der Bruchrechnung geschlagen hat, beweisen die Verfasser der Schriften 2—7; ebenso wenig ist diesen einleuchtend, daß der Ausdruck „Decimalbruch“ von jetzt an in die Rumpelkammer gehöre.

Während Mauritius von den gemeinen Brüchen gar nichts wissen will und den Decimalbruch als Nicht-Bruch in das Decimalsystem hineinpracticirt, erklärt Herr W. Schmidt: „Um nach der metrischen Maß- und Gewichtsordnung genau rechnen zu können, ist vor Allem Fertigkeit im Rechnen mit Decimalbrüchen erforderlich; deshalb muß auch die Decimalbruchrechnung dem Rechnen mit metrischen Maßen und Gewichten vorangehen. Dieselbe ist schon auf den Unterstufen vorzubereiten, nach der Division mit gemeinen Brüchen aber ausführlich zu behandeln.“ Dem scheinen die einigen Lehrer zu Langensalza vollständig beizustimmen, denn sie sagen: „Die Decimaltheilung der Maße und Gewichte macht die Rechnung mit Decimalbrüchen und die Behandlung derselben in den Schulen nothwendig“ und setzen bei den Aufgaben über die Decimalbruchrechnung das Rechnen mit gemeinen Brüchen voraus.

W. Schmidt schickt daher die Lehre von den Decimalbrüchen in der üblichen Weise voraus. Zu erinnern ist nur, daß die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine nicht begründet ist, und daß das abgekürzte Verfahren nicht gelehrt wird. Beiläufig mag auch des Versehens $0{,}72907290\ldots = \frac{729}{999}$ statt $\frac{7290}{9999}$ gedacht werden.

Die Ansicht nun, daß die Decimalbruchrechnung für das metrische Rechnen nothwendig sei, ist einfach falsch. Erstens wenn man so sagen darf aus „metrischen Gründen.“ Denn es ist das eigentliche Wesen des metrischen Maßes und Gewichtes, daß die Rechnung mit ihnen es immer nur mit ganzen Zahlen zu thun hat. Dies wird auch nicht geändert, wenn

durch andere Verhältnisse Verbindungen mit Brüchen herbeigeführt werden; $\frac{5}{6}$ mm wäre z. B. eben so zu behandeln wie $\frac{5}{6}$ Pfennig und jedenfalls nicht leichter als 0,833... mm. Rein arithmetisch betrachtet verhalten sich die metrischen Maße und Gewichte nicht anders als die bisher üblichen. Der Unterschied ist nur der, daß das Decimalsystem die Arbeit erleichtert, sie zum Theil selbst übernimmt und in gewissem Sinne sogar für uns Verstand hat. Decimalbrüchliches liegt in ihnen an sich durchaus nicht.

Zweitens aus arithmetischen Gründen. Der Decimalbruch $\frac{a}{0^m}$ ist durchaus denselben Gesetzen unterworfen wie der gemeine oder besser allgemeine Bruch $\frac{b}{c}$. Man braucht also nur nach den allgemeinen Gesetzen zu verfahren, um sowohl genau als auch ohne Decimalbrüche rechnen zu können. Für die Multiplication gäbe es z. B. für die Decimal- und allgemeinen Brüche folgende drei Gleichungen.

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{a'}{b'} = \frac{a.a'}{b.b'}$$
$$\frac{a}{10^m} \cdot \frac{b}{c} = \frac{a.b}{c.10^m},$$
$$\frac{a}{10^m} \cdot \frac{b}{10^n} = \frac{a.b}{10^m.10^n}.$$

Jede ist absolut genau und die Division in den beiden letzten Fällen ergiebt sich nach den Regeln für ganze Zahlen.

Drittens aus pädagogischen Gründen. Der Unterricht muß allerdings Theorie und Anwendung unterscheiden, und der vollständige Ausbau der letzteren gelingt erst nach der Vollendung der ersteren; aber jedes Stück der Theorie fordert auch sofort seine Anwendung und Verwerthung. Das wird gefordert durch das Princip der Anschaulichkeit und durch den practischen Zweck des Rechnens. Denn sollen die Schüler, um nur das Letztere kurz auszuführen, erst nach Absolvirung der gemeinen und Decimal-Brüche zu dem Rechnen mit den metrischen Maßen und Gewichten geführt werden, so werden sich unter ihnen viele finden, welche gar nicht zum Ziele gelangen; und noch andere werden nicht hinreichend in dem neuen Stoffe heimisch gemacht werden, indem sie zu spät in denselben eindringen. Am Schlimmsten sind die ersteren daran. Was sie gelernt haben, können sie nicht brauchen, und was sie brauchen, wissen sie nicht. Muß nicht Jeden ein gelinder Schrecken bei dem Gedanken überfallen, daß die ganze lange Arbeit, die wir bisher bis zum Abschlusse der Bruchrechnung incl. der Decimalbruchrechnung in der Schule vornehmen mußten, zurückgelegt werden soll, bevor der Schüler in dem sich bewegen und üben darf, was ihm das Leben auf Schritt und Tritt entgegenhält?

Der Einwurf gegen W. Schmidt und die Langensalzaer Lehrer führt uns wieder zu Mauritius zurück. Dieser behandelt das Decimalsystem der Art, daß er die Decimalbrüche gleich mit in dasselbe aufnimmt. Er

fordert dafür eine Vorbereitung, welche die Erweiterung des Systems nach der rechten Seite nicht als etwas Fremdartiges erscheinen läßt.

Aber er führt uns auch zu Langenberg und Hentschel. Beide Herren stimmen mit uns darin überein, daß die Decimalbrüche zum metrischen Rechnen nicht absolut nothwendig sind. Nach Ersterem „ist die Kenntniß der Decimalbrüche allerdings für das neue System von besonderer Wichtigkeit", aber er giebt die Auflösungen auch ohne Anwendung der Decimalbrüche. Die eine Art seiner Auflösungen enthält absolut nichts Neues, außer was sich aus der Leichtigkeit des Metersystems d. h. aus seiner Uebereinstimmung mit dem Decimalsystem ergiebt. Darum ist auch die Bemerkung: „Ich müßte mich sehr irren, wenn nicht die Leichtigkeit und Schnelligkeit des Rechnens nach den neuen Systemen eine große Anziehungskraft auf jeden Rechner ausüben, wie schwierig auch der Anfang sein mag, und wie seltsam auch die neuen Ausdrücke für Mund und Ohr sich ausnehmen" ganz richtig.

Nach Hentschel „ist es am zweckmäßigsten, die Belehrungen über das neue Maß und Gewicht nebst den entsprechenden Uebungen in drei concentrische Kreise zu ordnen", die folgendermaßen characterisirt werden: „Der erste und engste Unterrichtskreis beschränkt sich auf die unentbehrlichsten Maße und Gewichte in einfacher Behandlung. Ein fremder Name ist nur da zulässig, wo ein deutscher fehlt. Die Decimalbrüche bleiben weg. — Der zweite Unterrichtskreis nimmt die übrigen Vielfachen und Theile der Grundeinheiten auf und ergänzt dadurch das Vorige zum vollständigen metrischen System. Daher ist auch die Einführung der fremden Namen geboten, welche fortan abwechselnd mit den deutschen in Anwendung kommen. Außerdem tritt hier die decimale Schreibung der Maß- und Gewichtsgrößen ein, nicht aber die Rechnung mit Decimalbrüchen. — Letzteres gehört vielmehr dem dritten Unterrichtskreise an, der sich eben dadurch und nur dadurch vom zweiten unterscheidet."

Außer dem Zugeständnisse, daß das Rechnen mit Metergrößen die Decimalbruchrechnung nicht voraussetzt, treten uns hier noch zwei Punkte entgegen: das Verhältniß der deutschen und fremdländischen Benennung zu einander und zum Unterricht und die Stellung der Bruchrechnung im Allgemeinen sowie der Decimalbruchrechnung im Besonderen zum Rechnen mit den Metermaßen.

Der Vorschlag Hentschels in Bezug auf die deutschen und fremden Namen und die daraus folgende Anordnung des Stoffes scheint mir auf nicht viel Anderes hinauszulaufen, als der Katze den Schwanz stückweise abzuhacken. Der Grund, „daß die deutschen Namen vorgehen, weil wir eben Deutsche sind", fällt schon durch den Zusatz: „Sobald freilich einzelne fremde Namen im Leben zur Geltung gelangen, wie etwa Meter und Liter, so wird die Schule sie rechtzeitig mitaufzunehmen haben."

Er fällt aber auch durch den Mangel an Consequenz und durch den

Umstand, daß der Unterricht die vollständige Theilung braucht. Was die Consequenz anlangt, so hat sich die Gesetzgebung ein glanzvolles Armuthszeugniß ausgestellt. Einzelne Namen sind gar nicht durch deutsche ersetzt, andere sind mit neuen, noch andere mit alten deutschen Namen in Verbindung gebracht. Größer kann die Principlosigkeit kaum gedacht werden.

Unsere alten oder bisherigen Maße und Gewichte müssen so bald als möglich über Bord geworfen und die Schüler an die neuen gewöhnt werden. Um nun so früh als möglich damit zu beginnen, bedarf man z. B. des Decimeters, welches gänzlich fehlt. Oder will man etwa die Theilung des Meters aufschieben bis man die Zahlen bis 100 durchgenommen hat? Das Decimeter ist ein prächtiges Maß für kleine Kinder. Die Sprünge in der Eintheilung dienen nur dazu, um den Parallelismus des metrischen und dekadischen Systems zu stören. Das muß der Unterricht durch Ausfüllung der Lücken vermeiden. Die Consequenz in der Beziehung macht ohnehin die Sache viel leichter, als sie aussieht. Wenn also auch das Leben später keine Decimeter bringt, so haben diese doch in der Schule gute Dienste zu thun und werden selbst in der Folge noch Manchem von Nutzen sein.

In dieser Hinsicht steht Mauritius ganz auf unserer Seite. „Ein Meter — sagt er — kann auch mit dem deutschen Namen Stab, ein Dekameter mit Kette, ein Centimeter mit Neuzoll bezeichnet werden. Die Schule wird aber mit der Einprägung der wissenschaftlichen Namen den Anfang machen und sich derselben, wenn nicht ausschließlich, doch vorzugsweise bedienen.“ Er läßt deshalb auch die Ausdrücke Myria, Kilo ꝛc. nach dem Schema

Myria	Kilo	Hecto	Deka		Deci	Centi	Milli
Zehntausend	Tausend	Hundert	Zehn		Zehntel	Hundertel	Tausentel

lernen und einprägen. Dies ist auch ganz zweckmäßig, wenn es nach und nach geschieht. Langenberg braucht so viel als möglich die fremden Namen. Ebenso W. Schmidt und die Langensalzaer.

Wie schon gesagt, glaubt Mauritius, daß die Bruchrechnung in nächster Zeit zu Grabe getragen werde. Wir sind anderer Meinung; denn das Leben zerbricht die Ganzen nicht nur nach Zehnteln, sondern auch nach allerlei anderen Verhältnissen, die Bruchrechnung ist ein vortreffliches Denkobject, und die allgemeine Arithmetik kann, ohne sich selbst aufzugeben, die Brüche nicht entbehren. Mauritius gesteht selbst zu, daß die Bruchrechnung eine „vortreffliche Uebung und Schulung des Verstandes ist“, und sie ist es, weil sie nicht mit Zahlen, sondern mit Functionen rechnet. Genau genommen ist zwar jede Zahl, die mit mehr als einer Ziffer geschrieben wird, eine Function, nämlich eine Summe von der allgemeinen Form

$$a + bx + cx^2 + dx^3 + ex^4 + \ldots,$$

aber sie wird nicht als Function empfunden, sondern als eine einzige Zahl vorgestellt, während der Bruch durch zwei Zahlen, durch seine Zahl und

durch das Verhältniß seiner Eins zur Ur-Eins gedacht werden muß. Die Differenz muß zwar auch durch zwei Zahlen gedacht werden, durch die Summe und den einen Summanden; aber da sie immer realisirt, auf eine einzige Zahl zurückgeführt werden kann, so beseitigt das kindliche Vorstellen die Schwierigkeit des Begriffs, indem es ihn selbst beseitigt und für ihn die in dem besonderen Falle ihm gleich geltende Zahl setzt. Dieser Uebergang ist bei dem Bruche unmöglich, und eben darum ist die Bruchrechnung ein so bedeutendes Mittel zur Entwickelung und Stärkung der Zahlkraft und des arithmetischen Denkens, darum bildet sie psychologisch den Uebergang von der speciellen Arithmetik zur allgemeineren und darum hat sie die Aufgabe, die letztere in der Volksschule zu ersetzen.

Die beiden erstgenannten Gründe sichern der Bruchrechnung das Leben in der Volksschule für alle Zeiten. Das will wohl auch Langenberg andeuten, indem er zwei Aufgaben in französischer Sprache mittheilt, die er dem Rechenbuche von Finance entlehnt hat, aber „warum er sie mittheilt, dem Leser nicht verrathen will.“ Die kürzere derselben heißt: „Combien faudrait-il de mètres de toile à $\frac{12}{15}$ de mètre de large pour doubler 168 mètres $\frac{5}{9}$ de drap à $\frac{21}{25}$ de mètre de large?“ Die Franzosen haben das metrische Maß- und Gewichtsystem lange genug, um sich der gemeinen Brüche zu entwöhnen. Da dies aber nicht geschehen ist, so ist der Erfahrungsbeweis erbracht, daß das metrische Maß- und Gewichtsystem den gemeinen Brüchen nicht so gefährlich ist, als man hier und da wähnen mag. Hentschel, Langenberg, W. Schmidt und die Langensalzaer denken auch nicht im Entferntesten an die Abschaffung der Bruchrechnung. Aber sie haben nur für die Gegenwart und die nächste Zukunft geschrieben und nicht einmal für die, welche erst neu in die Schule eintreten, sondern nur für solche, welche bereits in den alten Maßen und Gewichten bewandert sind. Jene müssen gewiß sofort in das metrische System eingeführt und darin geübt werden. Die Schwierigkeiten sind nicht erheblich, weil man sich auf dem Boden der sinnlichen Anschauung bewegt. Führt man die Ziffern ein, so werden auch Decimalformen wie

$$3\underbrace{8}\,1,\;5\underbrace{8},\;\underbrace{9}\,3,\;\underbrace{0}\,4$$

leicht zu fassen sein. Diese Bezeichnungsweise der Decimalzahlen, welche Mauritius vorschlägt, ist ganz zweckentsprechend und deshalb nachzuahmen, denn es ist

$$10 : 1 = 1 : \frac{1}{10},$$

$$100 : 1 = 1 : \frac{1}{100},$$

$$1000 : 1 = 1 : \frac{1}{1000},$$

u. s. w.

Wie sich die Decimalbruchrechnung im System des Unterrichts in Zukunft zu stellen hat, kann nur in der Schrift von Mauritius erkannt werden. Die Einsicht wird außerdem durch folgende Bemerkung erleichtert: „Wie in Zukunft der Rechenunterricht im Einzelnen neu gruppirt werden muß, ist den Umrissen nach leicht zu übersehen. Man wird nehmen: I. Zahlkreis von 1 bis 10; II. Zahlkreis von 1 bis 20; III. Zahlkreis von 20 bis $\frac{1}{10}$; IV. Zahlkreis von 100 bis $\frac{1}{10}$; V. Zahlkreis von 100 bis $\frac{1}{100}$; VI. Unbegrenztes Zahlengebiet."

Wie nun der Schüler von der hier angedeuteten Grundlage aus in das ganze dekadische System eingeführt werden könne, lehrt Mauritius in einer Weise, die alle Beachtung verdient. Kein Lehrer sollte das Buch unstudirt lassen. Wenn auch Mancher den Weg zu schwer finden sollte, so wird er doch Reiseerfahrungen und vielleicht die Straße gangbarer machen. Schon die Entwickelung der Zahlensysteme, das abgekürzte Rechnen mit genauen und ungenauen Decimalzahlen, die Fehlerbestimmung, das specifische Gewicht und die calculatorische Behandlung des Geldes würde das Buch empfehlenswerth machen. Da sich der Gang nicht kurz beschreiben läßt, so mag wenigstens auf die Geldlehre hingewiesen werden. Um mit dem Gelde dekadisch rechnen zu können nimmt Mauritius eine fingirte Münze, die Mark zu 10 Groschen und den Groschen zu 10 Pfennigen an. Dann ist

1 Mark = 10 Groschen = 100 Pfennige,
1 Groschen = 10 Pfennige

und die Reduction irgend einer Summe auf Mark und umgekehrt ist so einfach, daß sie fast keine Rechnung bedarf.

Es ist hier nicht der Ort, weiter auszuführen, wie sich die Entwickelung der Decimalbrüche gleich von allem Anfange an gestalten müsse oder könne. Deshalb nur noch einige Worte über die übrigen Schriften. „Man wird nicht zu fürchten brauchen, daß unsere Schulen bei ihrer alten Methode bleiben werden und am Ende gar wie ein alter Handwerksmeister das neue Maß auf das alte zu reduciren anfangen." So Mauritius. Aber seiner Nichtbefürchtung zum Trotz reduciren Hentschel, Langenberg, W. Schmidt und die Langensalzaer. Und, wie uns scheint, mit vollem Recht, denn sie haben für die Gegenwart und die nächste Zukunft geschrieben, und darnach sind ihre Schriften zu beurtheilen. Wenn ich mir einen fertigen Rock kaufe, so habe ich, da das Geldsystem unverändert geblieben ist, nichts zu reduciren. Kaufe ich aber das Zeug und will ich nicht reduciren, so frage ich den Schneider, wie viel Meter ich davon brauche und lasse mir diese, nachdem ein bestimmter Preis festgesetzt ist, abschneiden. Aber mußte nicht vorher der Schneider und der Tuchhändler reduciren, und muß ich nicht selbst reduciren, um zu wissen, ob ich betrogen werde oder nicht und wer etwa den Betrug ausübt? Wollen wir im Handel und Wandel mit klarer Einsicht verfahren, so bleibt vor der Hand nichts übrig als die Reduction.

Die unmittelbare Schätzung findet sich erst später ein. Selbst wenn wir alle Größen, mit denen wir zu thun haben, in metrische umgesetzt haben, wird noch manche Reduction nothwendig werden.

Das Rechnen nach dem neuen System ist an sich dasselbe, wie nach dem alten. Es kommt aber darauf an, daß sich das Volk im Rechnen übe und dazu Anleitung finde, damit es seine Größenverhältnisse in metrische übersetze und mit den letzteren denken lerne. Langenberg hat nicht blos die Lehrer im Auge, sondern den Rechner überhaupt und sorgt sowohl für die, welche die Decimalbrüche kennen, als für die, welche mit denselben nicht vertraut sind. Nach seiner guten allbekannten Gewohnheit begnügt er sich nicht mit einer Form oder Auflösung, sondern faßt die Aufgabe von verschiedenen Seiten an. W. Schmidt setzt die Decimalbrüche für das metrische Rechnen voraus und führt daher den Lernenden zunächst in dieselben ein. Der Haupttheil der Schrift ist ganz wohl geordnet und wird von Lehrern und sich selbst Unterrichtenden mit Erfolg gebraucht werden. Die Uebungsaufgaben unter Nr. 5 entsprechen methodischen Forderungen. Man kann dies auch von denen unter Nr. 6 behaupten, gleichwohl das Bedenken nicht unterdrücken, daß ihrer zu wenige sein möchten. Sie unterscheiden zwei Curse, mit und ohne Decimalbrüche und schieben die letzteren zwischen beide ein. Hentschel's drei Curse sind schon erwähnt worden. Das unterrichtliche Verfahren wird, da es der Natur der Sache nach höchst einfach ist, kurz aber vollkommen durchsichtig abgehandelt. Die unter Nr. 3 aufgeführten Aufgaben desselben Verfassers unterscheiden sich von den früheren sonst mustergültigen Arbeiten des Verfassers nur dadurch, daß sie die neuen Maße aufgenommen haben; aber seine organische Einfügung der metrischen Größen in das dekadische Zahlensystem, wie sie vorhin angedeutet wurde, ist durchaus nicht zu erkennen.

F. B.

---

6) 1. Das grundlegende Kopf- und Zifferrechnen. Eine Sammlung methodisch angelegter Rechenaufgaben mit ganzen und gebrochenen Zahlen für Volks- und Realschulen von Fr. Guth, Oberlehrer am K. Seminar zu Nürtingen. Karl Aue, Stuttgart, 1869. 132 S.

2. Das angewandte Kopf- und Zifferrechnen als Vorschule des Lebens. Von dems. Ebendas. 1869. 162 S.

3. Resultate zu beiden. 47 und 63 S.

Das grundlegende Kopf- und Zifferrechnen in 4., das angewandte in 8. Auflage. Die Aufgaben haben sich bewährt. Da sie aber die metrischen Maße nicht benutzen konnten, weil das betreffende Gesetz noch nicht erschienen war, so kann es diesmal bei der Anzeige der neuen Auflagen sein Bewenden haben.

F. B.

7) Rechenbuch für höhere Töchterschulen. Ein streng stufenmäßig geordnetes Kopf- und Tafel-Rechenbuch bearbeitet von E. Langenberg. Barmen, W. Langewiesche's Buchhandlung 1869. 124 S. — Auflösungen der schwierigsten Aufgaben und Resultate sämmtlicher Aufgaben.

Wie schon der Titel besagt, stellt das Buch Aufgaben für das Kopf- und das Tafelrechnen, und zwar nebeneinander. Jene sind ihrem arithmetischen Inhalte nach einfach, diese zusammengesetzt, jene bewegen sich in kleineren, diese in größeren Zahlen; aber im Allgemeinen vermeidet auch hier der Verfasser viele Ziffern und hält sich hübsch in den der Erfahrung entsprechenden Verhältnissen. Sein Unterricht beginnt nach der elementaren Behandlung der vier Species, also nach der Grundlegung der Elemente und nimmt seiner Aufgabe gemäß vorzüglich Rücksicht auf den Gesichtskreis der Schülerinnen in höheren Töchterschulen. Doch geht er nicht etwa in Haushaltungsgeldern und Haushaltungsaufgaben und dergleichen auf, sondern setzt vielmehr eine tüchtige allgemeine Bildung voraus. Auch macht er in arithmetischer Hinsicht keine geringeren Ansprüche an die Töchter als an die Söhne: Sie müssen mit Brüchen, Rechnungen, Contocorrenten, Curszetteln u. dergl. umgehen lernen, damit sie später nicht nur ihre Wirthschaft verstehen, sondern auch dem Manne zur Hand gehen, oder wenn es sein muß selbständig sich durch's Leben schlagen können. Daß die beliebte Frauenrechnung, die welsche Praktik, nicht fehlt, versteht sich von selbst. Von der Bruchrechnung an, diese mit eingeschlossen, werden auch Auflösungen gegeben und Fragen und Aufgaben gestellt, welche in ihrer Beziehung auf einander gewisse Sätze und Regeln begründen. Diese Berechnungen und Begründungen finden meistens auf zwei oder mehreren Wegen statt und nöthigen so zu allseitiger Auffassung der Zahlenverhältnisse. Außerdem bieten sie eine zweckmäßige begriffliche Repetition dar. Die neuen Maße und Gewichte konnten erst in dem letzten Theile des Buches berücksichtigt werden. Die Aufgaben Nr. 41, S. 21, und Nr. 4, S. 81 sind sprachlich zu verbessern.

F. B.

---

8) Lehrbuch der Mathematik. Für den Schul- und Selbst-Unterricht bearbeitet von Dr. Hermann Gerlach, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim. 1. Th. Erster Cursus der Arithmetik. 2. Aufl. A. Desbarats, Dessau, 1867.

Dieses Lehrbuch ist den meisten ähnlich, zählt aber zu den bessern unter denselben. Der Verfasser sucht nach scharfen Begriffsbestimmungen, leitet die neuen Zahlen gut ab, befleißigt sich ungemeiner Kürze, ordnet den Stoff nach didaktischen Grundsätzen, bietet eine reiche Menge guten Uebungsstoffes und behandelt in dem ersten Cursus die vier Species, Anwendung derselben auf das Zifferrechnen, ganze Potenzen in Wurzeln nebst der numerischen

Berechnung der Quadrat- und Cubikwurzel, die Proportionen und die bestimmten Gleichungen des ersten und zweiten Grades. Die Beweise, welche der Verfasser für die Gesetze der indirecten Operationen benutzt, sind eigentlich das, was die alten Rechenmeister und zwar mit Recht Proben nannten. Ich bin kein Freund davon und statuire sie nur bei der letzten Repetition oder als bestimmte Forderungen der Schüler. Es ist z. B.

$$a - (b - c) = a - b + c.$$

Diesen Satz beweist der Verfasser dadurch, daß er $b + c$ auf beiden Seiten $(b - c)$ addirt. Dabei kommt zwar a richtig heraus, aber die Frage ist nicht beantwortet, wie man überhaupt auf den Satz gekommen ist.

F. B.

Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra für höhere Lehranstalten. Theoretischer Leitfaden zu der Sammlung von Beispielen und Aufgaben des Prof. Dr. Eduard Heis. Von Dr. Karl Wilhelm Neumann, Oberlehrer am Gymnasium zu Barmen. 2. Auflage. Barmen und Elberfeld, W. Langewiesche's Verlagshandlung, 1869.

Da die vortreffliche Heis'sche Sammlung als bekannt vorausgesetzt werden kann, so können wir die zweite Auflage des vorliegenden Buches wohl mit der Bemerkung abfertigen, daß es seine Aufgabe in vortrefflichster Weise löst.

F. B.

---

9) Schularithmetik. Bearbeitet von Albert Trappe, Professor und Prorector an der Realschule am Zwinger zu Breslau. Ferdinand Hirt, Breslau, 1869. 128 S.

Das Buch enthält den gewöhnlichen Stoff der Schularithmetik. Die Beschränkungen, welche es sich auferlegt, sind unerheblich. Einzelnen kann man den Beifall nicht versagen, wie den Sätzen, welche darüber entscheiden, ob ein gewöhnlicher Bruch sich in einen endlichen oder unendlichen Decimalbruch verwandelt und im letzteren Falle, ob er einen vollständig oder unvollständig periodischen Decimalbruch giebt, mehreren Systemen von Gleichungen, der Entwickelung der Binomialcoefficienten. Auch der Behandlung der Gleichungen kann man im Ganzen beistimmen, muß auch anerkennen, daß öfters der Versuch einer wirklichen Auflösung gemacht wird; aber ich kann trotzdem das Buch nicht empfehlen. Schon die Vorausnahme der Decimalbrüche ist zu verwerfen, zumal die Oekonomie des Buches sie von selbst in die Lehre von den Brüchen überhaupt versetzt. Mehrere Begriffsbestimmungen, wie die des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens sind entweder nicht genau oder mit einer Inconsequenz behaftet. Anderes ist zu künstlich, wie z. B. der Satz, daß die Ordnung der Factoren eines Products von mehr als zwei Factoren in Bezug auf die Größe des

Products gleichgültig ist. Solche Fehler entspringen aus der Principlosigkeit in der Anordnung. Denn wenn man erst die einfachen Formen $a + b$, $a - b$, $a . b$, $a : b$, a^m, $\sqrt[n]{a}$, $\log^1 a$ entwickeln will, was ja erlaubt ist, so kommt man gar nicht zu der Form abc, und wenn man zu ihr kommt, so erscheint sie in dem bestimmten Sinn von $ab.c$; um also erkennen zu können, ob $ab.c = ac.b$ ist, muß man auf die Multiplication des Products zurückgehen. Da diese aber noch nicht gelehrt ist, so bleibt man bei zwei Factoren stehen. Doch scheint das Aufschieben des Rechnens mit Functionen bis nach der Darstellung der Operationen mit Zahlen nicht gerechtfertigt. Kommen wir etwa bei dem Quotienten an, so ist die Frage: wie wird er gefunden? d. h. wie wird dividirt? Vergißt man nun nicht mit Absicht, was man bis jetzt gelernt hat, so stellen sich sofort die Aufgaben:

$$\frac{a}{b}, \frac{a+b}{c}, \frac{a}{b+c}, \frac{a-b}{c}, \frac{a}{b-c}, \frac{ab}{c}, \frac{a}{bc}, \frac{a}{b} : c, a : \frac{b}{c}$$

ganz von selbst und der Schüler sieht, was er zu thun, resp. zu erforschen und zu lernen hat. Die Fundamentalaufgaben sind stets zwei: 1) wie wird eine Operation an einer Function vollzogen? 2) Wie wird mit einer Function operiert? Nach diesem natürlichen logischen Gange würde sich der genannte Satz auf folgende Art finden:

$$\begin{aligned} ab.c &= (a + a + a + \dots + a)\, c \\ &= ac + ac + ac + \dots + ac \\ &= ac.b = acb. \end{aligned}$$

Weil der Verfasser die beiden Hauptfragen nicht unterscheidet, passirt es ihm z. B., daß er die Aufgaben $a(b + c)$, $a(b - c)$, $(a + b)(c + d)$, $(a + b)(c - d)$, $(a - b)(c - d)$ als Fundamentalaufgaben hinstellt, während $(a + b)c$ und $(a - b)c$ fehlen, und die drei letzteren keine Fundamentalaufgaben sind. $(a - b)(c - d)$ kann gefunden werden, wenn man weiß, wie eine Differenz multiplicirt und wie mit einer Differenz multiplicirt wird.

Der Werth einer Auflösungsmethode wird erfahrungsmäßig durch ihre allgemeine Anwendbarkeit entschieden. Diese Allgemeinheit suchen wir vergebens. So wird z. B. die Aufgabe $\sqrt[n]{ab}$ in folgender Weise behandelt:

$$a = \left(\sqrt[n]{a}\right)^n, \quad b = \left(\sqrt[n]{b}\right)^n,$$

folglich ist

$$ab = \left(\sqrt[n]{a}\right)^n \left(\sqrt[n]{b}\right)^n = \left(\sqrt[n]{a}\sqrt[n]{b}\right)^n,$$

mithin

$$\sqrt[n]{ab} = \sqrt[n]{\left(\sqrt[n]{a}\sqrt[n]{b}\right)^n} = \sqrt[n]{a}\sqrt[n]{b}.$$

Das zu Grunde liegende Princip aber findet nur noch Anwendung auf die Division der Wurzeln, und darum ist es zu verwerfen. Die von mir als algebraische Methode bezeichnete Auflösungsart gilt für alle umgekehrten Operationen. Deshalb ist sie vorzuziehen, und die Schüler bringen es zu einer Virtuosität in der Anwendung derselben. Uebrigens muß immer der directe Weg versucht werden. So ist

$$\sqrt[m]{a^n} = \sqrt[m]{aaa\ldots a} = \sqrt[m]{a}\sqrt[m]{a}\sqrt[m]{a}\ldots\sqrt[m]{a} = \left(\sqrt[m]{a}\right)^n,$$

welche Gleichung in dem Buche ganz fehlt, obgleich sie von praktischer Bedeutung ist. Ebenso vermißt man die Form $\sqrt[\frac{m}{n}]{a}$.

F. B.

---

10) **Lehrbuch der allgemeinen Arithmethik für Mittelschulen.** Im Anschlusse an E. Heis' Beispielsammlung bearbeitet von Dr. J. Frischauf, Professor an der Universität zu Graz. Graz, Leuschner und Lubensky, 1868.

Da sich das Buch eng an die „wohl unübertroffene“ Beispielsammlung von Heis anschließt, so hat Referent nur zu bemerken, daß die Darstellung zwar knapp, aber vollkommen klar und deutlich und formell und materiell gut ist, daß aber die Gleichungen der höheren Grade weggelassen sind, da es der Verfasser für Mittelschulen für vortheilhafter hält, wenn ihre Schüler in den Elementen eine größere Vertrautheit erlangen, „als daß sie für die Gleichungen des dritten und vierten Grades die Auflösungsformeln entwickeln lernen.“ Der Verfasser wendet bei den indirecten Operationen die, so viel ich weiß von mir zuerst gebrauchte „algebraische Methode“ des Beweises resp. der Auflösung an, nur mit dem Unterschiede, daß er gleich auf das Resultat blickend, je nach Umständen, eine oder zwei Unbekannte setzt. Um den Satz: $\sqrt[m]{ab} = \sqrt[m]{a}\sqrt[m]{b}$ zu beweisen, schließt er folgendermaßen:

$$\sqrt[m]{a} = x, \sqrt[m]{b} = y,$$

also

$$a = x^m,\ b = y^m,$$

mithin

$$ab = x^m.\ y^m = (xy)^m,$$

folglich

$$\sqrt[m]{ab} = \sqrt[m]{a}\sqrt[m]{b}.$$

Dagegen halte ich die folgende Ableitung für besser: Ist

$$1)\ \sqrt[m]{ab} = x,$$

so ist

$$2)\ ab = x^m,$$

mithin ist x^m ein Product, dessen Factoren a u. b sind, also muß x selbst ein Product

$$3)\ x = yz$$

sein. Durch Substitution dieses Werthes geht die Gleichung 2) in

$$ab = (yz)^m = y^m \cdot z^m$$

über, und man hat

$$y^m = a\ ,\ z^m = b,$$

folglich

$$y = \sqrt[m]{a}\ ,\ z = \sqrt[m]{b},$$

mithin nach 3)

$$x = \sqrt[m]{a} \cdot \sqrt[m]{b},$$

also nach 1)

$$\sqrt[m]{ab} = \sqrt[m]{a}\ \sqrt[m]{b}.$$

F. B.

---

11) **Siebensachen zu den stilistischen Uebungen der Schule,** bestehend in 500 Themen im Anschluß an das Lesebuch, 200 Sprüchen, Sprüchwörtern und Sentenzen mit skizzirter Ausführung, 20 Bilderbeschreibungen, 20 ausgeführten humoristischen Aufsätzen, 100 Themen im Anschluß an die klassische Lectüre, 100 Musterperioden zu Analyse und Nachbildung, und einer elementarischen Entwickelung über das Disponiren. Von Karl Theodor Kriebitzsch, Director der höheren Töchterschule zu Halberstadt. Berlin, A. Stubenrauch, 1867. 57 und 267 S.

Der Verfasser hat den etwas sonderbaren Titel gewählt, um der irrthümlichen Erwartung zuvorzukommen, als sollte das Buch ein Lehrbuch für den Unterricht in der schriftlichen Darstellung sein. „Nur Materalien will das Büchelchen geben, und wer daran die methodische Ordnung, den systematischen Zusammenhang vermißt, der läßt sich vielleicht durch die Menge und Mannichfaltigkeit des Stoffes, theilweise auch durch die Art der Aufgaben und Ausführungen entschädigen.“ Wenn wir auch einen andern Titel gewünscht hätten, etwa: Materialien zu schriftlichen Aufsätzen, so treten wir damit nicht auch dem Inhalte entgegen, der, wie von dem pädagogischen Takte, so auch von dem feinen Kunstsinne und der gediegenen ästhetischen Bildung des Verfassers Zeugniß ablegt.

Abschnitt I. Themen zu schriftlichen Aufsätzen im Anschlusse an das Lehrbuch von Wackernagel giebt anregende Gedanken und beleuchtet das Thema nach verschiedenen Seiten, ohne damit des Lehrers Selbstthätigkeit irgendwie zu beschränken, ein gutes Zeichen in einer Zeit, wo man Alles bureaukratisch bevormunden möchte. Mit dem Geiste der Regulative hat

der Verfasser nichts gemein; er verlangt vom Lehrer Selbständigkeit im Denken und Handeln. Die Sprüche, Sprüchwörter und Sentenzen in No. II. zeugen von der richtigen Kenntniß der zu einem Aufsatze zu stellenden Aufgaben: es sind kräftige, volle, umfassende Gedanken, die zur Ausführung gegeben werden und denen eben so kurze und körnige Sätze zur Erläuterung beigegeben werden.

No. III. enthält Beschreibungen von Bildern der bedeutendsten Maler Raphael, Paul Veronese, Leonardo da Vinci, Cornelius, Kaulbach, und Richter (in Hermann und Dorothea) u. A., vollständige Ausführungen, die allerdings die Vorführung des betreffenden Bildes wenigstens in einer Copie nothwendig machen. Es sollten die Quellen namhaft gemacht sein, aus denen man etwa die Photographien der Bilder beziehen könnte, denn nicht jede Stadt, die eine höhere Schule hat, hat auch eine Bildergallerie. Die beigegebenen Notizen über Person und Lebensumstände der Künstler sind eine passende Einführung auch in diesem Theil der Kunstgeschichte.

Die humoristischen Stücke in No. II. bekunden des Verfassers eigne Meisterschaft in stilistischer Darstellung, aber zu Aufsätzen wollen uns dergleichen Sachen nicht recht passend erscheinen. Indeß: chacun a son gout und chacun à son gout; eine principielle Frage liegt nicht darin.

No. V. verlangt schon eine tiefere Auffassung der Erzeugnisse der deutschen National-Litteratur und ist nur für die oberen Klassen höherer Töchterschulen, Realschulen und Gymnasien zu gebrauchen, giebt aber für diese einen sehr passenden Stoff. Auch für Lehrer-Seminare würden wir dergleichen Aufgaben empfehlen, aber nicht für die preußischen, denn da sind die Klassiker mit Bann und Interdict belegt.

Bei den in No. VI. gegebenen Perioden — es sind nicht alle Beispiele Perioden im engeren Sinne — hat der Verfasser zugleich vollwichtige in sich geschlossene Ideen aus den Werken unserer hervorragendsten Geister aufzufinden gesucht, doch finden wir darunter auch einige, denen wir weder in formeller, noch in materieller Beziehung eine Bedeutung einräumen können.

Der letzte Abschnitt (VI.) giebt eine kurze Anleitung zum Disponiren. Warum der Verfasser seine Beispiele aber lediglich aus Predigten nimmt, wissen wir nicht zu rechtfertigen; es thäte auch hier eine Sichtung noch Noth, die bei der nächsten Auflage, die wir dem trefflichen Buche recht bald wünschen, vorgenommen werden möge. Auch möge dann der Verfasser „besinne" nicht als Beleg des Zurückkommens eines Gegenstandes in das Innere anführen, denn es hängt mit Innen gar nicht zusammen. Besinnen, die Vorsilbe „be" deutet bei Verbis die Richtung an, die die im Stammworte liegende Thätigkeit auf einen Gegenstand hin nimmt; anders ist es bei „erinnern."

ff.

Litterarischer Anzeiger

zum 2. Heft des 43. Jahrganges.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870. III. Heft.
(Mai — Juni.)

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Wesen und Werth der Bildung und die sich daraus ergebenden Consequenzen.

(Niedergeschrieben nach einem öffentlichen Vortrage, welcher am 30. December 1869 in Berlin gehalten worden ist.)

Der Begriff Bildung wird in sehr verschiedener Weise definirt, und ich könnte Ihnen gleich eine Reihe derartiger Definitionen hier wiedergeben, will indessen davon absehen und Ihnen meine eigenen Ansichten über den Gegenstand entwickeln.

Meiner Meinung nach hängt der Begriff Bildung zusammen mit dem Begriffe Bild. Will ein bildender Künstler irgend einen Kunstgegenstand formiren, ein Architekt z. B. ein Haus bauen, so entsteht zunächst in seinem Geiste ein Bild dessen, was er schaffen will, d. h. eine Vorstellung, die aus bereits vorhandenen Vorstellungen absichtlich auferbaut wird. Die Elemente dieser Gesammtvorstellung werden auseinander gelegt; jedes Element wird geprüft in seiner Doppeleigenschaft als ein Selbständiges und als Theil des Ganzen, so daß jedes für sich sein Recht erhält und sich dennoch alles zum Ganzen webt. Dieses Zergliedern und Wiederzusammensetzen, dieses Durchdenken des Gesammtbildes, dieses Planmachen ist der Anfang alles künstlerischen Schaffens. Ist der Prozeß vollendet, so beginnt das eigentliche Bilden. Gegenstände der Außenwelt, die Materialien werden also umgeformt, daß diese Umformung dem kundigen Auge jenes Bild verräth, das zuerst in dem Geiste des Künstlers entstanden ist. Je großartiger und schöner dieses Bild und je mehr die an dem Stoffe vorgenommene Umformung im Stande

ist, im Geiste des sachkundigen Beschauers dasselbe Bild hervorzurufen, um desto größer steht der Künstler da. Hat z. B. der Architekt einen herrlichen Plan entworfen und ist das Gebäude, welches jenem Plane sein Dasein verdankt, also beschaffen, daß der Bauverständige im Stande ist, diesen Plan sofort zu erkennen und sich seiner Großartigkeit und Schönheit zu freuen, so ist ein wirkliches Kunstwerk zu Stande gekommen.

Das erwähnte Umformen des Stoffs nach den Forderungen des im Geiste vorhandenen Bildes ist das Bilden, das in seiner Vollendung Bildung genannt wird.

Alles vernünftige und richtige Erziehen ist ebenfalls ein Bilden, und der Erzieher ist ein Künstler, wenn er seiner Sache vollständig gewachsen ist. Wollen wir den Werth des Erziehens erkennen, so müssen wir fragen, ob es ein wirkliches Bilden, wollen wir den des Erziehers erfahren, so müssen wir untersuchen, ob er ein wirklicher Künstler ist. Alles wahre Erziehen ist ein Bilden, aber nicht alles Bilden ist ein Erziehen, so daß also „Bilden" den übergeordneten, weiteren, „Erziehen" den engeren Begriff bildet.

Gegenstand der Erziehung ist bekanntlich nicht eine unbestimmt geformte Masse, sondern der lebendige Mensch; er ist, wie der Dichter sagt, von seiner Geburt an „geprägte Form, die lebend sich entwickelt." Nichtsdestoweniger bleibt das wahre Erziehen ein Bilden, der wahre Erzieher ein Künstler.

Verdient er wirklich diesen Ehrentitel, so hat er sich eine genaue und bestimmte Vorstellung, ein Bild des Einzelmenschen zu construiren, bevor seine Einwirkung auf denselben beginnt. Diese seine Thätigkeit ist ganz specifischer Art, und sie unterscheidet sich sehr wesentlich von der des den todten Stoff umformenden und bildenden Künstlers. Er hat es mit einer bereits geprägten Form zu thun, darf daher seine Vorstellung, sein Bild nicht beliebig formiren, nicht aus bereits im Geiste vorhandenen Vorstellungen zusammensetzen, sondern muß es in dem Objecte seiner Thätigkeit selber suchen. Denn jedem menschlichen Einzeldasein liegt schon eine bestimmte, von der Natur oder vom Schöpfer gedachte Vorstellung, ein von ihm geformtes Bild zu

Grunde. Carus nennt es „das Bild des Seins vor dem Dasein“, Kant „den intelligiblen Character“ des Menschen, Goethe „das Gesetz, wonach er angetreten“. Bleiben wir bei dem Ausdrucke „intelligibler Character“, so ist die augenblickliche Erscheinungsform des Einzelmenschen der empirische Charakter. Ist Letzterer als ein getreuer Ausdruck des Ersteren zu betrachten, so ist Bildung vorhanden. Da die Daseinsformen auch im Individuum fortwährend wechseln, so vollendet sich seine Bildung auch erst durch das ganze Leben, und dieses Leben zerfällt in zwei Perioden: in der einen wird man von Andern erzogen, in der zweiten erzieht man sich selbst. Befähigt die Jugenderziehung den Menschen zur Selbsterziehung, erregt sie in ihm erstens die Lust, sich selbst zum Object seiner Thätigkeit zu machen, und lehrt sie ihn zweitens, diesen Planeten als eine Erziehungsstätte zu betrachten, so ist sie, wie sie sein soll. Sehr richtig ist die Erziehung daher also definirt worden: „Sie ist die planmäßige Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wahren Menschen werden zu lassen“ — natürlich gemäß dem Urbilde, das seinem Dasein zu Grunde liegt. Die Fähigkeit, dieses Bild richtig erkennen und was der Schöpfer gedacht hat, noch einmal denken zu können, bildet das erste Characteristicum des wahren Erziehers, und das Vermögen, diesem Bilde gemäß seine Einwirkung auf den Menschen zu bestimmen, das zweite — eine Doppelseitigkeit, die uns ja auch bei der Betrachtung des bildenden Künstlers entgegengetreten ist.

Als erstes und wichtiges Moment der erziehlichen Thätigkeit erscheint demnach das liebende Sichversenken in die individuelle Menschennatur. Das ist im Laufe der Zeiten sehr wenig beachtet worden und wird heute noch sehr wenig beachtet. Von jeher zeigte sich das Bestreben, und es zeigt sich heute noch, die erziehliche Einwirkung auf den Menschen zu bestimmen nach einer beliebigen, willkürlichen Vorstellung, die man sich in seinem Geiste gebildet hatte, sei es aus Unverstand, sei es aus Herrsch- oder Gewinnsucht. Der Sclavenhalter sucht seinen Sclaven zu einem mit menschlicher Intelligenz begabten Lastthiere, der Jesuitismus seinen Jünger zu einem gefügigen, blin-

den, willenlosen und dabei einschicklichen und geschmeidigen Werkzeuge seiner Pläne heranzubilden; der Confessionalismus bemüht sich, die Geister einzuschmieden in die Denkformen vergangener Jahrhunderte; der Feudalismus möchte gern die ganze nicht feudale Welt in der Region des „beschränkten Unterthanenverstandes" erhalten: ja selbst der Unverstand einzelner Väter möchte gern aus den Söhnen das machen, was sie an sich selber vermissen, oder was ihnen an menschlichen Tugenden und Eigenschaften besonders wünschenswerth erscheint. Gemäß dem Bilde, das solchen Vätern ihre Phantasie vorzaubert, das sie also nicht in der individuellen Natur ihrer Kinder selbst gefunden haben, stürmen sie auf diese Kinder ein und sehen nicht ein, daß die Menschennatur sich gegen alle ihr fremdartigen Zumuthungen und Einwirkungen sträubt und aufbäumt, und daß, wenn man diesen Widerstand gewaltsam bricht, die Natur selbst gebrochen, oder ihre Entwicklung in fremde, ganz falsche Bahnen eingelenkt und dadurch der ganze Mensch verfälscht und verdorben wird. Dieses Bestreben, den Menschen gleich einer todten Masse, mit der es der bildende Künstler zu thun hat, nach einem im Geiste willkürlich formirten Bilde zurecht zu stutzen, gleichviel, ob er dabei gelähmt oder verrenkt, verkümmert oder verdorben wird, heißt in der Kunstsprache die Erziehung ad hoc, die Zweckerziehung. Sie bildet den directen Gegensatz der modernen, naturgemäßen Erziehung, die sich von der Menschennatur selbst ihre Erziehungs- und Unterrichtsgesetze dictiren lassen will. Eine Vermittelung zwischen beiden entgegengesetzten Richtungen ist nicht möglich; sie bekämpfen sich einander auf Leben und Tod. Was immer sonst als Gegensatz der modernen Erziehungsweise auftrat und sich geltend zu machen suchte, sei es unter der Maske der christlich-religiösen, oder nationalen Erziehung, oder wie sonst die Stichwörter lauten: es war nichts weiter, als die althergebrachte Erziehung ad hoc, die in der indischen Kastenerziehung ihr Ideal und ihren Gipfelpunkt gefunden und von jeher der wahrhaft menschlichen Entwicklung entgegen gearbeitet hat. Die alte Menschenverderberin durchwanderte alle Zeiten und alle Zonen und bemühte sich noch in jüngster Zeit einigermaßen vergebens, auf

dem Ackerfelde preußischer Regulativweisheit neue Triumphe zu feiern. Eine christlich-religiöse Erziehung, eine nationale Erziehung existirt allerdings eben so gut, wie etwa die Erziehung zum Gehorsam, zur Ordnung, zur Wahrhaftigkeit u. s. w.; aber sie erscheint nur als ein Moment der naturgemäßen, allgemeinen Menschenbildung, so daß also von irgend welchem Gegensatze nicht die Rede sein kann. Diese also hat, wir wiederholen es, das Bild, wodurch sie bestimmt und geregelt wird, in der Menschennatur selber zu suchen und zu finden.

Besagtes Bild zeigt nun bei genauer Anschauung desselben ein Zweifaches. Es besteht erstens bei allen gesunden, normal angelegten Menschen aus denselben Elementen, und man kann daher mit gutem Rechte sagen: Alle Menschen sind von Natur gleich. So wahr diese Behauptung ist, so vielfach ist sie angegriffen worden. Selbst der große deutsche Pädagoge, der seine unendlich segensreiche Wirksamkeit in dieser Stadt, die ihn, den so oft Verketzerten und Verunglimpften vielfach geehrt und sich dadurch selber geehrt hat — ich meine: selbst Diesterweg ist hart angelassen worden, weil er jenen Ausspruch noch am Spätabende seines Lebens zu dem seinigen gemacht hat. Und doch lehrt schon eine oberflächliche Beobachtung, daß der Ausspruch nichts weiter enthält, als die einfache, schlichte Wahrheit. Wie könnten wir Menschen eine gleiche Anschauung von der Welt erhalten, wie dieselben Begriffe bilden, wie uns verstehen und zu einander reden, wenn das Urbild, was dem Dasein der Einzelmenschen zu Grunde liegt, nicht aus denselben Elementen bestände? Es könnte weder von der Bildung einer menschlichen Gesammtheit, weder von Staat und Cultur, noch von Kunst und Wissenschaft jemals die Rede sein, wenn diese wesentliche Gleichheit aller Menschen nicht vorhanden wäre. — Die Elemente dieses Urbildes der Menschheit, von dem jeder Einzelmensch nur ein Abbild und ein Abglanz ist, haben Anthropologie und Geistesphilosophie dem denkenden Auge blos zu legen und der Pädagog hat sich das Gold, welches aus dem tiefsten Schachte, den wir kennen, gewonnen wird, zu eigen zu machen. Viel ist nach dieser Richtung schon geschehen, und Vieles wird noch

geschehen. Und ob es gleich niemals vollständig gelingen mag, den Schleier gänzlich zu lüften, der das verschleierte Bild zu Sais, die menschliche Psyche geheimnißvoll umhüllt, so sind doch die bereits gewonnenen Resultate immer schon in hohem Grade bedeutend und bilden eine sichere Basis für jenen Tempel, der noch mitten im Bau begriffen ist, an dem aber tausend Bauleute rüstig arbeiten: für den Aufbau einer umfassenden pädagogischen Wissenschaft nämlich. Alle Pädagogik stützt sich auf Anthropologie und Psychologie, und es giebt keine christliche, jüdische, muhamedanische, französische oder deutsche, sondern nur eine anthropologische Pädagogik. Wo man für die genannten Specialitäten eintritt, meint man in der Regel nichts weiter, als die menschenfeindliche und vor dem Lichte der Wissenschaft nicht stichhaltige Erziehung ad hoc, die Zweck- und unkünstlerische Launen- und Willkürerziehung.

Die Elemente des Gesammtbildes erscheinen als Kräfte, angethan mit einer mächtigen Darlebungs-, Werde- und Entwickelungslust. Wie das Leben in jedem Samen, so tritt auch das im Menschenkeime heraus aus der Einheit und Ungetheiltheit in die Mannichfaltigkeit und Geschiedenheit, um sich in der Ganzheit und Abgerundetheit des vollendeten Menschen wieder zusammen zu fassen. Millionen befruchteter Keime des pflanzlichen und thierischen Lebens gehen verloren; der Mensch aber wird schon auf seiner Keimstufe von der organisirten civilisirten Menschheit, dem Staate in Obhut genommen; er schützt das Kind im Mutterleibe und garantirt ihm seine physische Existenz. Da aber der Mensch unter allen Geschöpfen im Anfange das hülfloseste ist, und da er ohne die von außen an ihn herantretende Erziehung schlechterdings kein Mensch im vollen Sinne dieses Wortes wird, so hat der Schutz der nackten physischen Existenz an sich nur äußerst geringen Werth. Nicht blos das Recht des Daseins bringt der Mensch mit auf diese Welt, sondern auch das der freien, ungehemmten Entwicklung der ihm innewohnenden Anlagen. Die äußeren Umstände, die ihn bei seiner Geburt umfangen, sind aber oft gar wenig im Stande, ihm zu diesem Rechte zu verhelfen; wie die Gesellschaft nun einmal

beschaffen ist, legen sie ihm oft die unübersteiglichsten Hindernisse in den Weg und verurtheilen ihn zu einem elenden, krüppel- und jammerhaften Dasein. Das sind traurige Zustände, die von der Gesellschaft nicht geduldet werden sollten. Meiner Meinung nach hat sie mit dem Schutze, den sie dem physischen Leben jedes Einzelnen angedeihen läßt, auch die weitere Verpflichtung übernommen, ihm freie Bahn zu schaffen für seine menschliche Entwicklung und alle Hindernisse hinwegzuräumen, die sich ihr entgegenstellen, so schwer auch die Lösung einer derartigen Aufgabe auf den ersten Blick erscheinen mag. Denn die Garantie eines elenden Lebens ist eher eine Strafe, als eine Wohlthat, wohingegen ein freie und ungehemmte Entwicklung als das höchste Glück erscheint, welches dem Erdensohne hienieden zu Theil zu werden vermag, weshalb in unserer Zeit die Entwicklungsfreiheit überall die Parole ist. So sehr sind wir von dem Glücke, das in einer ungehemmten Entfaltung eines organischen Wesens ruht, überzeugt, daß wir sogar von einer lachenden Blume, einem lachenden Baume reden, wenn eine derartige Pflanze auf gutem Boden steht, in Folge dessen kräftige Wurzeln und einen eben so kräftigen Stamm treibt und durch sein saftiges Grün, seine duftige Blüthe, seine weiche Frucht das Auge erfreut. Und die Pflanze lacht wirklich, wenn ihr die Bedingungen geworden sind zu einer energischen Entfaltung des ihm innewohnenden Lebens. Der Mensch ist mehr als Bäume und Blumen, als Sonnen und Sterne; darum verhelfe man ihm zu dem höchsten Glück, zu einer ungehemmten, freien Entwicklung. Wenn die Gesellschaft diese ihre höchste Aufgabe mit aller Energie und Kraft und mit durchgreifendem Erfolge zu erfassen versteht, dann, und nur erst dann, tritt sie wahrhaft in den Dienst der Vorsehung, und erst dann wird anbrechen das „Reich Gottes auf Erden", welches ausschließlich und allein herbei zu führen die Religion ohnmächtig erscheint.

Doch zurück zu dem Gesammtbilde, das jedem menschlichen Einzeldasein zu Grunde liegt. Die gleichen Elemente, aus denen es bei allen Individuen zusammengesetzt ist, sind natürlich bei Allen nicht von gleichem Werth und Würdigkeit. Oft erscheinen

einzelne von Hause aus oder in Folge eines verkehrten Lebensganges zu schwach und verkümmert. Es zeigt sich nicht selten die physische oder geistige Krüppelhaftigkeit, die von einer vernünftigen Erziehung verhütet, oder bekämpft werden muß. Um in Beispielen und plan zu reden: Sie, die Erziehung, muß verhüten und bekämpfen eine körperliche Entwicklung, die sich auf Kosten der seelischen breit macht und umgekehrt; sie darf nicht leiden eine einseitige Entfaltung der Intelligenz auf Kosten des Gemüths und des Willens, des Gemüths auf Kosten der Intelligenz und des Willens, des Willens auf Kosten der Intelligenz und Gemüths. Da der physische oder geistige Krüppel der modernen Erziehung nicht als ein Ganz- und Vollmensch erscheinen kann, so strebt sie nach harmonischer Entfaltung aller Kräfte, den Idealmenschen als Muster im Auge behaltend, den ihr Anthropologie und Philosophie zu construiren die Verpflichtung haben.

Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bildet aber nur das formale, nicht das materielle Ziel aller Erziehung. Die Elemente, aus denen das Gesammtbild, welches unserm Dasein zu Grunde liegt, zusammengesetzt ist, zerfallen in zwei Gruppen: einmal in diejenigen, welche wir mit dem Thiere gemeinschaftlich haben, und die wir unter dem Begriffe Sinnlichkeit zusammenfassen, und dann in diejenigen, in welchen das zu suchen ist, was uns von der Thierheit unterscheidet, und das wir unter dem Begriffe Geist zusammenfassen. Die Herrschaft der letzteren Gruppe über die erstere ist die Sittlichkeit. Natürlich sollen die Ersteren zu Gunsten der Letzteren nicht geschwächt oder abgetödtet werden; das würde schon die Nothwendigkeit einer harmonischen Erziehung verbieten. Die Sinnlichkeit, auf deren Ausbildung und Erstarkung ebenfalls gehöriges Gewicht zu legen ist, soll nur gehorsame Dienerin des Geistes werden. Sie soll sich nicht heraus nehmen, den Willen zu bewegen, ohne daß der Geist seine Genehmigung ertheilt hat, und sie soll aufs Wort gehorchen, wenn die Befehle aus dem „Ministerium des Innern“, aus Geist und Gemüth an sie ergehen. In der Entwicklung der Sittlichkeit ist vielfach das materiale Ziel aller Erziehung

gesucht worden — meiner Meinung nach mit Unrecht. Will man dasselbe richtig erfassen, so muß man noch tiefer greifen.

Die Elemente, aus denen das Urbild der Menschheit besteht, erscheinen nicht blos in einer zwiefachen Gesondertheit, von der so eben die Rede war — nein sie sind auch zweitens in jedem Individuum eigenthümlich gemischt und zusammengesetzt. Hier erscheint die physische Gruppe mächtiger, als die geistige, dort umgekehrt. Hier sehen wir kein eigentliches Hervortreten einzelner Kräfte, sondern nur aschgraue Mittelmäßigkeit, dort ein Ueberwiegen einzelner Kräfte, die Talente; hier zeigen sich die receptiven Kräfte in besonderer Energie und Lebendigkeit, dort die productiven Kräfte, welche ein Individuum zu dem machen, was wir Genie nennen. Auch fehlerhafte Zusammensetzungen, unharmonische Spreizungen einzelner Elemente werden wahrnehmbar, und sie erben sich oft fort von Generation zu Generation. Krankheit und Verschrobenheit tritt auf und bestimmt die Erziehung auch eine Art ärztliche Praxis zu üben und zu dem Behufe ihre eigene Pathologie und Therapie aufzustellen. Das ist die besondere Mischung der menschheitlichen Elemente, von der Schleiermacher redet. Kein Mensch gleicht ganz dem andern. Jeder ist ein Original, der sein genaues Ebenbild auf der ganzen weiten Welt nicht zu entdecken vermag. Fragen wir nach der Ursache dieser unendlichen Mannichfaltigkeit, so müssen wir antworten mit Mädler: „Die Natur liebt es nicht, sich selber zu copiren; wenn sie schafft, so ist sie reich genug, immer neue Individuen hervor zu bringen.“ Und die Erfahrung lehrt uns, wonach sich die Natur bei der Begründung dieser Mannichfaltigkeit nicht richtet. Sie richtet sich dabei nicht nach dem Stande und den Vermögensumständen der Eltern, selbst nicht einmal nach den Bildungsverhältnissen der Eltern. Von jeher sind aus den untersten Schichten der Gesellschaft Talente und geniale Naturen, gottbegabte Menschen, großartige Wohlthäter des Menschengeschlechtes hervorgegangen. — So manches Genie verkümmert hinter dem Pfluge, so manches herrliche geistige Kapital geht bei der jetzigen Erziehung, die doch immer noch mehr oder weniger auf Standeserziehung hinausläuft, verloren. Die

Behauptung, daß sich jedes Genie hindurchringe auch bei dem Mangel jener Bildungsanstalten, die jedem Menschenkinde die seinen Anlagen entsprechende Ausbildung zu gewähren vermögen, ist eine nichtssagende Redensart der Philister, die damit jenen Mangel beschönigen wollen. Damit, daß hin und wieder ein höchstbegabter Mensch von tief unten nach hoch oben empor steigt, ist der Beweis nicht geliefert, daß dies immer so sein müsse; vielmehr lehrt, wie gesagt, die Erfahrung das Gegentheil, und es können daher die Philanthropen und Socialöconomen nur dringend wünschen, daß jedem Menschen die Gelegenheit geboten werde, sich den ihm vom Schöpfer gegebenen Anlagen gemäß ungestört und energisch zu entwickeln.

Die erwähnte Eigenartigkeit des Urbildes, das jedem Einzeldasein zu Grunde liegt, nennt man seinen Character. Und gerade er ist es, welchen eine vernünftige Erziehung vor allen Dingen ins Auge zu fassen hat, so daß wir das wirkliche materiale Ziel derselben also bestimmen können: Es besteht in der Gestaltung eines sittlichen, prägnant ausgebildeten individuellen Characters auf Grund einer harmonischen Entfaltung aller menschlichen Anlagen und Kräfte. Die Fertigkeit im Erkennen dieser Individualität, dieses specifischen Characters läßt sich nicht durch Studium, sondern höchstens durch Uebung gewinnen, falls überhaupt erziehliches Genie vorhanden ist. Zum Genie kann man freilich keinem Erzieher von Fach verhelfen, wohl aber zu der nöthigen Uebung. Und auch an dieser läßt man es leider Gottes vielfach fehlen, beurtheilt die Lehrer der höheren Schulen nur nach dem Vorrathe ihres Wissens und Könnens, schickt sie unpräparirt in den Kreis der Jugend und gestattet ihnen, ungenirt an dem Köstlichsten, was die Natur, so weit wir sie überschauen, hervorgebracht hat, an den Menschenseelen herum zu experimentiren. Was würde man sagen, wenn man einen Arzt aus dem Hörsal nicht ins Klinikum, sondern direct als einen wohlausgerüsteten Mann an das Krankenbett senden wollte! Und doch zeigen sich zwischen der ärztlichen und erziehlichen Praxis analoge Verhältnisse, die auch dem blödesten Auge sichtbar werden müssen. — Noch größer als

bei dem Erzieher von Fach ist gewöhnlich die Ungeübtheit und Unfähigkeit bei der Erzieherin von Gottes Gnaden, der Mutter, welcher in erziehlichen Dingen von jeher der Löwenantheil zugefallen ist und stets zufallen wird. Bei ihr ist gewöhnlich weder theoretische, noch praktische Vorbildung anzutreffen, wohl aber der Takt des liebevollen Herzens, der zwar Vieles ersetzt, aber dennoch die regulirende Einsicht nie und nirgends als Ergänzung zu entbehren vermag.

Diesem obenerwähnten Mangel wollte ein Mann abhelfen, der in letzterer Zeit vielgenannt wird, dessen Schöpfungen, über die bekanntlich unter dem Ministerium Raumer der Stab gebrochen wurde, sich aber noch immer im ersten Stadium der Entwickelung befinden — ich meine Friedrich Fröbel. Geboren den 21. April 1782 zu Oberweißbach auf dem Thüringer Walde, genoß er eine vielfach gehemmte, wunderliche Erziehung und entschloß sich nach längeren Irrfahrten Erzieher zu werden. Er ging nach Yverdun zu dem im Canton Zürich geborenen Begründer der modernen Volkserziehung, zu Pestalozzi und wurde dessen genialster Jünger, der da berufen war, das angefangene Werk fortzuführen. Pestalozzi erschaute mit vollendeter Klarheit den alles überwiegenden Einfluß der Mutter in erziehlichen Dingen und also die hohe Wichtigkeit der Wohnstubenerziehung. Sie zu heben, war sein allernächstes Bestreben, und er beabsichtigte im Anfange nichts Geringeres, als seine Erziehungsmittel für die Familie direct fruchtbar zu machen, erreichte aber seine Absicht keineswegs, am allerwenigsten durch das von seinem Mitarbeiter Schmid verfaßte Buch der Mutter, sondern wurde später der Reformator des Schulunterrichts. Hier, wie auch nach anderer Seite hin, den abgerissenen Entwicklungsfaden wieder anzuknüpfen, war Friedrich Fröbel vorbehalten. Er wollte dem gesunden Weibe, das er für ein gebornes erziehliches Genie erklärte, nicht blos theoretische Belehrung, nicht blos allseitig ausgiebige Bildungs- und Erziehungsmittel, sondern auch Uebung in der erziehlichen Behandlung und Pflege der menschlichen Individualitäten verschaffen. Zu dem Behufe schuf er jene Kleinkinderbildungsanstalten, die er mit dem poetischen, viel umfassen-

den und vielfordernden Namen „Kindergarten" bezeichnete. Einst, so glaubte er, werde kommen die Zeit, in welcher die Menschenerziehung das Hauptbindemittel menschlicher Gemeinschaften bilden werde. Da Einigkeit stark mache, so werde man sich zusammenthun zu „Erziehungsgemeinden". Eine solche Gemeinde werde die Pflege der Kindheit ihres Bezirks zu einer ihrer Hauptangelegenheiten erheben, für Alle sorgen ohne Unterschied des Vermögens und des Standes. Sie werde die Kindheit in einem Garten versammeln, also die Natur zur Miterzieherin aufrufen, und das der Kindheit natürliche Spiel allseitig ausbeuten für die erziehlichen Zwecke. Er beantwortete auch die Frage, wie solches zu machen sei, belauschte zu dem Behufe die Kindesnatur und erfand eine systematische Reihe von Spielmitteln, die sich eben wegen ihrer psychologischen Begründung besonders wirksam erweisen. Die gemeinschaftliche Pflege der Kindheit eines Erziehungskreises wollte er der Jungfrauenwelt überantwortet wissen und ihr dadurch Gelegenheit bieten, unter der Direction eines bewährten Führers, sich theoretische Belehrung und praktische Fertigkeit im Erziehen zu erwerben, die Zeit zwischen der Schule und dem Familienleben würdig auszufüllen und sich für Letzteres gründlich zu präpariren. Der geniale und aufopferungsfähige, vielfach angegriffene, verketzerte und verurtheilte Mann, welcher am 21. Juni 1852 abgerufen wurde, erlebte in seinem vielbewegten, sturm- und drangvollen Leben kaum die ersten Anfänge der Verwirklichung seiner Ideen. Nach seinem Tode erst legte man in aller Herren Länder, vorzüglich angeregt durch Frau Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow, energisch die Hand ans Werk, und auch hier in der deutschen Metropole der Itelligenz rühren sich bekanntlich viele Geister und Hände, sind humane Männer und Frauen unausgesetzt thätig, den Schatz zu heben, den uns Friedrich Fröbel hinterlassen hat. Zur wesentlichen Verbesserung der Volkserziehung nnd damit der Volkswohlfahrt muß dieser Schatz durchaus gehoben werden. Und es ist nicht unmöglich, daß Fröbel richtig prophezeite, wenn er eine Zeit verkündete, in der man nicht, wie heutzutage, in erster Linie daran denken werde, sich zu wehren, sondern sich zu bilden,

eine Zeit, in der man sich von allen Seiten anschicken werde, der von ihm aufgepflanzten Fahne zu folgen, einer Fahne, auf der geschrieben stand: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben.“ Einstweilen haben wir es, wie gesagt, mit lauter Anfängen zu thun. Man benutzt ein paar Spielmittel von Fröbel oft in sehr mechanischer Weise. Was der Mann als Pädagoge im Großen und Ganzen wollte, ist noch wenig erkannt und anerkannt. In der Familie waltet der gottgegebene Regulator, der Takt des Herzens, im Uebrigen aber die Willkür, und die Indolenz in erziehlichen Dingen ist noch so groß, daß auch der beste und interessanteste pädagogische Autor wenig darauf rechnen kann, von der Familie beachtet zu werden.

Vom Standpunkte der Vernunft aus betrachtet, erscheint die Erziehung als Familienrecht und Familienpflicht. Aber im Fortgange der Cultur ist hier wie überall eine Theilung der Arbeit nothwendig geworden, der Erzieher von Fach und die Schule aufgetreten und eine pädagogische Wissenschaft und Kunst entstanden. Die Schule, erst ausschließlich Dienerin und Gehülfin der Familie, hat sich immer mehr zu einer selbständigen Institution empor gearbeitet, die ihr Mandat zwar von der Familie, ihre Richtschnur aber von der Wissenschaft erhält, weshalb man sie bei ihrer Reorganisation nicht mehr als ein Abhängiges, sondern als ein Selbständiges behandeln darf, das in seinen Vertretern, den Erziehern und Lehrern, überall mitzurathen und mitzuthaten berufen ist. Die Schule nun leidet in Betreff der individuellen Characterentwicklung, die wir als die Hauptaufgabe aller Erziehung hinzustellen uns gezwungen fühlten, in ihrer jetzigen Gestalt an sehr wesentlichen Gebrechen. Der Mangel an Geld, an dem „verfluchten Metall“, wie Schuppius sagt, bedingt eine Massenerziehung, welche die sorgfältige Beachtung und Pflege der Individualität wenig aufkommen läßt, was vorzüglich von den sogenannten Volksschulen gilt. Das büreaukratische, centralisirte Schulregiment commandirt von oben herunter, was Bildung heißen soll, und läßt der Productivität des Einzelnen wenig Spielraum. Es kommt hinzu, daß in Folge einer an sich vernünftigen Ueberlegung in ganz Norddeutschland

die Schule an das Militair gekettet ist. Je mehr sich Wohlstand und Bildung heben, um desto mehr ist die Menge naturgemäß darauf bedacht, die dreijährige Dienstzeit in eine einjährige umzuwandeln. Als Bedingung dieser Umwandlung erscheint wiederum eine Bildungsschablone, der sich Alle unterwerfen müssen, und so ist eine Art „Mußbildung“ immer mehr im Anzuge, die der individuellen Behandlung wenig Spielraum läßt. Alles dreht sich um den einjährigen Militairdienst, und jeder strebt nur mit Furcht und Zittern darnach, die geforderten Wissensquantitäten zu erwerben. Die Schulen verlieren dabei ganz ihren erziehlichen, und bei der jetzigen Einrichtung, die den einjährigen Dienst nicht von der Vollendung einer bestimmten Species von Schulbildung abhängig macht, auch vielfach ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt. Anerkannt muß indessen werden, daß man gerade auf dem in Rede stehenden Gebiete sich human und zu allerlei Reformen geneigt zeigt, so daß sich für die Zukunft Fortschritt und Besserung erwarten läßt. Vielleicht gewinnt man auch bald die Ueberzeugung, daß auch eine kürzere Dienstzeit dem Vaterlande nicht mehr zum Nachtheil gereicht. Daß man sich jetzt eine Ausnahmestellung durch eine Art Bildung erwerben kann, ist natürlich unendlich viel besser, als wenn Gelegenheit gegeben wird, sich diese Ausnahmestellung zu erkaufen. So lange indessen auch der Erwerb jener Bildungsstufe, die zu dieser Ausnahme berechtigt, abhängig ist von dem Stande und Vermögen der Eltern, hat es selbst bei der jetzt bestehenden Einrichtung mit der Gerechtigkeit seine guten Wege. Der Geldbeutel kommt doch immer wieder zur Hinterthür herein. Hoffen wir also, daß in Zukunft im Interesse der Characterbildung dem Militaircommando nicht mehr gestattet werde, indirect auch die Erziehung zu commandiren.

Unsere Ueberlegung führt uns jetzt zu den Erziehungs**mitteln**. Der Mensch wird herangebildet durch Zucht und Belehrung. Die Zucht darf sich nicht lockern, wenn die Freiheit errungen und behauptet werden, die Manneswürde und Characterfestigkeit nicht untergehen soll. Je freier der Staat, um desto strenger muß die Zucht sein. Denn die äußere Freiheit wird bedingt durch

die moralische Freiheit, und wenn man diese erringen will, so ist „Gehorsam die erste Pflicht.“ Wer in seiner Jugend nicht Andern aufs Wort gehorchen lernt, versteht auch später schwerlich Vernunft, Gewissen und dem Gesetze zu gehorchen. Leider neigt unsere Zeit etwas zur Schwäche und Weichlichkeit in erziehlichen Dingen. Man verwechselt nur zu häufig das Kind mit dem entwickelten Manne, und was diesem nicht genehm sein kann, will man auch von jenem abwenden. Ich erinnere nur an die ausnahms- und rücksichtslose Verwerfung der körperlichen Strafen, welche sich sogar in Schulgesetzgebungen Ausdruck gegeben und meiner Meinung nach bereits viel Unheil angerichtet hat. Doch kann ich mich heute über diesen Punkt nicht näher auslassen. — Was die Belehrung betrifft, so sollte sie sich nicht blos erstrecken auf das Lernen, sondern auch auf das Schaffen. Wir begegnen hier wiederum Friedrich Fröbel. Der Mensch ist ein schaffendes Wesen, sagte er, und er entwickelt sich nicht allein dadurch, daß er Aeußerliches innerlich macht, d. i. den geistigen Gehalt der Dinge zu seinem inneren Eigenthume erhebt, sondern auch dadurch, daß er Innerliches äußerlich macht, d. h. Veränderungen an den Dingen der Außenwelt hervorbringt, die den Stempel seines Geistes tragen und verrathen. Für die Familie und den Kindergarten hat er Mittel und Werkzeuge geboten zur Pflege des Schöpfertriebes im Menschen, der sich keineswegs blos auf dem Gebiete der geistigen, sondern auch auf dem der körperlichen Arbeit bemerkbar macht. Daß man in den Schulen im besten Falle fast ausschließlich und allein schöpferische geistige Arbeit verlangt, ist eine Einseitigkeit, welche die Schule der Zukunft, die sich sicherlich einmal auf Fröbel'schen Prinzipien auferbaut, zu vermeiden hat. Einstweilen muß man froh sein, wenn in den Schulen das Erkennen und Können gehörig betont und der Accent nicht zu sehr auf den Erwerb des positiven Wissens gesetzt wird. Man kann nicht Hasenpfeffer machen, ohne einen Hasen zu haben, keine Geistesbildung ohne Wissenserwerb zu Stande bringen. Wer aber nicht begreift, daß das positive Wissen im Unterricht nicht vorzugsweise als **Zweck**, sondern als Bildungs**mittel** ins Auge zu fassen

ist; wer ausschließlich nach dem Wissenserwerb eine Schule beurtheilen will: der weiß nicht, was die Glocke auf pädagogischem Gebiete in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts geschlagen hat. Wie schon erwähnt, macht sich wiederum ein Bildungsmaterialismus breit, der von der geistbildenden erziehlichen Behandlungsweise des Unterrichts nichts wissen will, sondern dem es nur auf die gehörige Einpaukerei der Stoffmassen ankommt. Wie weit ist z. B. die Regulativschule von Fröbel'schen Prinzipien entfernt. Biblische Geschichte, Katechismus und Kernlieder bilden das A und O aller Weisheit, und die Memorirsucht hebt alle wahre Geistesbildung auf. Nicht einmal die Hand wird ausgebildet, das Auge durch Zeichnen geübt, an die Steigerung der Erwerbsfähigkeit des Volks wird nicht gedacht: das Gedächtniß soll die Welt erlösen aus aller Noth. In der That: bedenkt man, welche Kluft besteht im Vaterlande zwischen der als wahr erkannten und bereits hochentwickelten erziehlichen Theorie und der noch herrschenden Praxis, so weiß man nicht, ob man sich wundern, lachen, oder weinen soll!

Es bleibt noch übrig ganz kurz zu reden von dem **Werthe** der Bildung und den sich daraus ergebenden Consequenzen. Der Werth der Bildung wurde schon im vorigen Jahrhundert, wo es mit ihrer Verallgemeinerung noch traurig aussah, von denkenden Geistern, auch in der vorkantischen Zeit, auf das Schärfste erkannt. So sagt **Samuel Heinike**, der Erfinder des deutschen Taubstummenunterrichts, der Diesterweg des vorigen Jahrhunderts, wie ihn Stötzner sehr richtig nennt, also: „Wenn 20 Millionen Menschen in einem Lande durch ihre Geistesfertigkeiten auch körperliche Fertigkeiten erlangt haben, und welches ganz nothwendig folgt — auch daher vollkommner und besser sind, so — ich will nur eine Kleinigkeit rechnen — ist doch jeder Mensch von diesen cultivirten Menschen unter Brüdern allemal einen halben Thaler jährlich mehr werth, als ein dummer und lasterhafter Taugenichts. Und das beträgt Jahr aus Jahr ein 10 Millionen Thaler Conventionsmünze. Diese Rechnung ist ganz richtig und hält die Probe. Sitte und Religion aber, die eine sichere Folge der Cultur sind, könnten dabei als

Zugabe betrachtet werden, und ob Glück und Segen dabei ins Land kommen würde, das müßte man freilich dabei wagen, weil manche Volkstäuscher immer noch daran zweifeln." — Und eine Stimme aus der jüngsten Zeit, Fichte, der Sohn, läßt sich in der Deutschen Vierteljahrsschrift also vernehmen: „Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tüchtigste und die vielseitigste Bildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und das glücklichste sein unter den Völkern seiner Zeit: unbesiegbar für seine Nachbaren, beneidet von den Zeitgenossen oder ein Vorbild der Nachahmung für sie. Ja, es läßt sich mit der Evidenz eines mathematischen Rechenexempels behaupten, daß selbst die rechte, die nachhaltige Kriegsvorbereitung am sichersten durch Erziehung einer starken, leibgeübten Jugend erreicht werde*)". — Es scheint sich diese Ueberzeugung endlich in Deutschland allgemein Bahn zu brechen und Gemeingut Aller werden zu wollen. Die Zeit ist vorbei, in der man sich vor der Bildung auf den Thronen fürchtete; man weiß, daß der Dichter das Richtige trifft, wenn er sagt: „Vor dem Sclaven, wenn er die Kette bricht, vor dem freien Menschen erzittre nicht." Bildung giebt Freiheit, und Freiheit ist der Despotismus der Vernunft. Die Vernunft aber ist die sicherste Stütze jeder menschenwürdigen Ordnung und Einrichtung, also auch die sicherste Stütze jedes zeitgemäßen, d. h. ebenfalls auf Vernunft beruhenden Regiments. Auch die Zeit ist vorbei, in der man annahm, die große Menge, Volk genannt, stehe sich am besten, wenn sie roh und ungebildet bleibe. Alle Welt erblickt das drohend herauf ziehende Ungewitter der socialen Frage, und wer nur halbwegs die Zeichen der Zeit zu deuten versteht, ist nicht zweifelhaft darüber, daß die Verallgemeinerung und Verbreitung solider Bildung zu den wichtigsten Mitteln, den socialen Uebeln zu begegnen, gerechnet werden muß. Bildung ist in der That das köstlichste Gut, der höchste Schatz des Menschen und kann daher in einem Lande nicht genug aufgehäuft werden. Daraus folgt, daß die menschliche Ge-

*) Die Fichte'sche Schrift ist in einem besonderen Abdruck bei Charisius in Berlin erschienen.

sellschaft in ihrem eigenen, wohlverstandenen Interesse handelt, wenn sie jedem Menschenkinde Gelegenheit giebt, sich einen möglichst hohen Bildungsgrad zu erwerben. Wird diese Gelegenheit in unsern Culturstaaten, wird sie in Deutschland wirklich jedem schon geboten? Unsere Regierungen zwingen Jeden, sich einen Minimalsatz von Bildung zu erwerben. Und sie thun wohl daran, wenn sie den Zwang rücksichtslos durchführen und dem besagten Minimalsatze nicht zu enge Grenzen geben; denn Rohheit und Unwissenheit sind nicht allein die kostspieligsten Unholde innerhalb der Gesellschaft, sondern auch die gefährlichsten Feinde derselben. Demnach erscheint der Schulzwang als ein einfacher Act der Nothwehr, geboten durch das Recht der Selbsterhaltung. Aber man sollte angesichts des Werthes der Bildung noch weit mehr hinausgehen über diese bloße Nothwehr, als man bereits darüber hinausgegangen ist, d. h. man sollte die freieste Bahn schaffen für die Bildung Aller, eine allgemeine Volksschule, also eine Schule herstellen, die jedem Menschenkinde gestattet, die höchsten Staffeln der Bildung zu erklimmen und so viel zu lernen, als ihm die von Gott gegebenen Anlagen gestatten. Heutzutage wird der Mensch auf dem Bildungsgebiete gewöhnlich so viel, als die Vermögensverhältnisse seiner Eltern gestatten, und wenn ihm die nichts gestatten, so wird er eben nichts. Einzelne Ausnahmen von der Regel können die Regel selbst nicht umstoßen. Unsere Schulen in Deutschland sind noch im Wesentlichen Standesschulen. Da nur die Bildung selbst den Werth der Bildung begreifen kann, so entstanden im Vaterlande naturgemäß zuerst die Schulen für die Vermögenden und Gebildeten. Allmählich, vorzüglich nach der Reformation und durch den Einfluß derselben, entstanden die Schulen für die Unvermögenden und Ungebildeten. Sie vegetirten Jahrhunderte unter der Herrschaft der Kirche fort in einem äußerst dürftigen Zustande und dienten dabei immer nur einem Bruchtheile der großen Menge. Das ging so fort, bis in Preußen der erste entscheidende Schritt zum Bessern gethan und durch Friedrich Wilhelm I. der Schulzwang ausgesprochen wurde. Immer aber noch blieb eine gewisse Aermlichkeit des pädagogischen Lebens Regel, bis in jene Zeit

hinein, wo Preußen den zweiten großen Schritt that, und in jener traurigen Zeit, als es durch das französische Genie des Säbels niedergeworfen war, hauptsächlich auf Fichte's Anregung den Entschluß einer Totalverjüngung und Totalerneuerung des deutschen Lebens auf der soliden Basis allgemeiner Geistesbildung faßte. Der modernen, auf Pestalozzi fußenden Erziehungsweise wurden die Thore weit aufgethan, und es entstand ein pädagogisches Ringen, das die Welt nicht zum zweiten Male gesehen hat und Preußen zu ewigem Ruhme gereicht. Der politisch-großen Zeit folgten politisch-trübe Jahre; aber der Bildungsstrom wurde mächtiger und immer mächtiger, vorzüglich unter dem Ministerium Altenstein — bis man endlich in jüngster Zeit den Versuch machte, ihn abzudämmen und die noch bestehenden jammerhaften Zustände gewissermaßen zum Ideal der Volksschule erhoben hat. Die schlimme Saat hat bereits schlimme Früchte getragen, und unter diesen ragt als das übelste Product hervor die rapide, immer noch fortschreitende Abnahme der Lust und Begeisterung für den Erzieher- und Lehrerberuf.

Doch lassen wir unsern Blick über die trübe Gegenwart hinaus in die Zukunft schweifen. Preußen hat jetzt meiner Meinung nach den dritten großen Schritt zu thun, und es wird ihn früher oder später thun, da er fast natürlich und selbstverständlich in einem Lande erscheint, in welchem Hoch und Niedrig, Reich und Arm, Gebildete und Ungebildete brüderlich auf dem Schlachtfelde zu bluten wissen, wenn das Vaterland ruft und die Freiheit winkt. Preußen muß die allgemeine Volksschule als die einzig vernünftige, gerechte und vollständig ausgiebige Bildungsanstalt proclamiren. Was man heutzutage Volksschule nennt, ist nichts weiter als Armenschule und beruht auf einer verkehrten Auffassung des Begriffes Volk, das man mit der Armuth identificirt. In meiner Rede, die ich hier auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung hielt, glaube ich gezeigt zu haben, daß es logischer Weise nur eine Volksschule und eine Berufsschule geben kann. Die Volksschule muß die gesammte Jugend innerhalb des schulpflichtigen Alters umfassen und die Berufs- oder höhere Schule muß auf dieser Basis auferbaut werden. Im

schulpflichtigen Alter muß die gesammte Jugend ein und dieselbe Bildung genießen und zwar unentgeltlich genießen, und die Berufsschule muß sich auch dem Unbemittelten öffnen, wenn seine Anlagen ein Weiterschreiten gestatten. All die köstlichen Schätze menschlicher Befähigung, die oft in der tiefsten Tiefe der Gesellschaft in nicht geringen Mengen vorhanden sind, zu heben, muß der Gesammtheit vorzüglichste Sorge werden, und alles, was an humaner Gesinnung innerhalb der Gemeinsamkeit vorhanden ist, muß in dieses Bette gelenkt, zu diesem Zwecke verwendet werden.

Die Zeit erlaubt nicht mehr, den verschiedenen Einwürfen gegen die allgemeine Volksschule, die bereits in der Schweiz und in Nordamerika existirt, zu begegnen. Und ich muß mich darauf beschränken, zu erklären, daß nach meiner Meinung keiner derselben stichhaltig ist. Die Psychologie kann nichts gegen die allgemeine Volksschule haben, denn die Befähigung der Menschen ist notorisch nicht gebunden an den Stand und die Vermögensverhältnisse der Eltern. Die Pädagogik liebt mit gleicher Liebe ihre Kinder, und sie weiß recht gut, daß zu der höheren Ausbildung weniger Zeit gehört, wenn die Volksschulbildung eine intensive und tüchtige ist; sie verurtheilt auch das zu frühe Auftreten der Berufsbildung auf Kosten der allgemeinen Menschenbildung. Die Politik sollte nach 1866 gelernt haben, daß Bildung Schlachten gewinnt. Die Socialöconomie fordert eine immer größere Hebung der Bildungsschätze als die Hauptretterin aus allen Nöthen. Die Noth der Massen ist vorhanden. An ihrer Vernichtung in ihrem Keim- und Quellpunkte wird erst dann genügend gearbeitet, wenn die Gesellschaft dem Kinde des Armen nicht blos das sehr zweifelhafte Geschenk des nackten Daseins bietet, sondern ihm auch das der Entwicklungs- und Bildungsfreiheit entgegenbringt, wenn das irdische Geschick keines Kindes mehr abhängig ist von dem traurigen oder heiteren Geschicke der Eltern, wenn die Gesellschaft dafür sorgt, daß der Einzelne nicht allein im Stande ist, seine Kraft beliebig zu verwerthen, sondern sie auch beliebig zu entwickeln, allein gemäß dem Gesetze, das dieser Kraft selbst inne wohnt. Das

„verfluchte Metall“ des Schuppius, das heute in unserer Sache noch eine so große Rolle spielt, wird sich doch gefügig erweisen müssen, und es wird sich also erweisen, wenn die nöthige Erkenntniß und damit die Lust zur Sache erst vorhanden ist.

Heute freilich ist das, was wir fordern, noch ein Ideal. Aber die Ideale schreiten der Wirklichkeit voran und ziehen sie allgemach nach sich, und die göttliche Wahrheit ist und bleibt stärker, als alle Mächte dieser an Leiden und Mängeln so reichen Welt. W. L.

II.

Ein Angriff auf die allgemeine deutsche Lehrerversammlung.

In Nr. 48 der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung“ befindet sich ein Bericht über einen in Güstrow am 29. September abgehaltenen Lehrertag des allgemeinen Mecklenburgischen Lehrervereins. Herr Rector Burgwardt aus Wismar, offenbar einer der tonangebenden Pädagogen in diesem Vereine, hat nach dem vorliegenden Berichte Folgendes gesagt:

„Auf dem Gebiete der Pädagogik stehen sich zwei Parteien einander gegenüber, welche in einem Kampfe auf Leben und Tod, in einem gegenseitigen Vernichtungskampfe begriffen sind. Die eine dieser Parteien, welche sich die freisinnige nennt und die in der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung ihr Organ gefunden hat, strebt vor allem einen konfessionslosen rein humanen Religionsunterricht an. Sie ist besonders stark in allgemeinen Redensarten und hohlen Phrasen. Oder giebt es etwa überhaupt einen allgemeinen Religionsunterricht. Sicherlich dies so wenig, als es einen allgemeinen Menschen oder eine allgemeine Pflanze giebt. Nicht einmal von einem allgemeinen Deutschen kann man ja reden, denn der Preuße singt: Ich bin ein Preuße u. s. w. Es kann keinen allgemeinen Religionsunterricht geben, und der Lehrer kann diesen überhaupt nicht nach sei-

nem subjectiven Belieben einrichten, denn die Eltern haben sich schon, als sie ihr Kind taufen ließen, entschieden, in welcher Religion dasselbe auferzogen werden soll.“ So weit reicht derjenige Theil der Auslassungen des Herrn Rector Burgwardt, welcher an die Adresse der freisinnigen Partei und der allgemeinen Lehrerversammlung geht, und aus der Veröffentlichung dieser Auslassungen durch die allgemeine deutsche Lehrerzeitung erwächst den Adressaten das Recht, ja die Pflicht, sich gegen den in ihnen enthaltenen Angriff nicht schweigend zu verhalten. Mich zu diesen Adressaten rechnend, nehme ich den Handschuh auf und zwar in der Hoffnung, daß Herr Rector Burgwardt und der mecklenburgische Lehrerverein, welche nicht einer der beiden Parteien angehören wollen, die einander „auf Tod und Leben“ bekämpfen, für eine Belehrung über die Zwecke der freisinnigen Partei aus deren Mitte vielleicht nicht ganz unzugänglich sein dürften, einer Hoffnung, die ich aus der mir wohlbekannten gerechten Gesinnung des Herrn Rectors schöpfe, den ich außerdem als treuen und tüchtigen Lehrer, als einsichtigen pädagogischen Schriftsteller achte, und dem übrigens meine ihm zu jeder Zeit bethätigte freundschaftliche Gesinnung Bürge dafür sein kann, daß ich den Streit mit ihm nicht um des Streites, sondern um der so höchst nothwendigen Verständigung willen beginne.

Nur in dem ersten Punkte, den ich sofort zur Sprache bringen werde, wende ich mich nicht an die Adresse des Herrn Rector Burgwardt, sondern nehme an, daß er den Gedankengang, dessen Mängel ich zu rügen habe, ohne sorgfältige Prüfung von denen entlehnt hat, die nach seinem eigenen Zeugnisse der freisinnigen Partei einen Krieg auf Tod und Leben machen, und die, wie ich hinzusetze, keinen Trugschluß verschmähen, vermöge dessen sie für ihre politisch-kirchlichen Reactionszwecke Propaganda zu machen hoffen können. Ich meine das Argument von dem allgemeinen Menschen und der allgemeinen Pflanze, durch deren Nichtexistenz auch die Nichtexistenz eines allgemeinen Religionsunterrichtes bewiesen sein soll. Wo mögen denn nur die Erfinder dieses köstlichen, in seiner Lächerlichkeit köstlichen Argumentes ihren Kopf gehabt haben? So viel ist ja

freilich richtig, daß es keine allgemeinen Dinge giebt, also eine allgemeine Pflanze existirt nicht, auch kein allgemeiner Baum, wir müssen weiter hinunter, etwa zum Kirschbaum! Ein allgemeiner Kirschbaum existirt wieder nicht! Wir müssen weiter hinunter zu der ganz individuellen Anschauung eines einzelnen ganz bestimmten Kirschbaums. Da stehe ich nun mit meinem Schüler vor der Anschauung und ich muß ihn entweder davor stehen lassen, wie die Kuh vor dem neuen Thor, oder ich muß ihn denkend, d. h. Begriffe bildend, mit dem Gegenstande beschäftigen. Begriffe aber unterscheiden sich von Vorstellungen eben dadurch, daß sie in sich nur die mehreren gleichartigen Vorstellungen gemeinsamen Merkmale zusammenfassen, alle Begriffe sind also allgemein. Da es nun aller Unterricht mit der Aneignung von Begriffen zu thun hat, und selbst die Anschauungen, aus welchen ein guter Elementarunterricht die Begriffe gewinnen läßt, nicht Zweck, sondern nur Mittel zur Aneignung von Begriffen sind, so heißt es die Schulen schließen und den Unterricht abschaffen, wenn man das Nicht-existirende, d. h. das nicht mit Händen zu Greifende oder nicht mit Nasen zu Riechende aus dem Unterrichte verbannen will.

Wo sitzt nun aber der Trugschluß, durch welchen die gelehrten Thebaner, die hochweisen Erfinder jenes verzwickten Argumentes entweder sich selbst betrügen, oder uns betrügen wollen? Er sitzt gleich in der ersten Prämisse. Die Herren wollen uns glauben machen, man stecke beim Unterrichte den Schülern wirkliche handgreifliche Dinge, Pflanzen, Thiere, Sonne, Mond und Sterne ins Gehirn. Das thut man aber nicht, sondern man vermittelt dem Geiste die Vorstellungen und Begriffe und bedarf zu diesem Zwecke bekanntlich auf den höheren Stufen des Unterrichtes nicht einmal der unmittelbaren Anschauung der Dinge. Begriffe existiren nun aber nach der Meinung der neuen Propheten nicht, also auch nicht der Begriff der Tugend, auch nicht der einer besonderen Tugend, keine Keuschheit, sondern nur ein keuscher Joseph, keine Gerechtigkeit, sondern nur ein gerechter Daniel. Giebt es aber dergleichen allgemeine Tugendbegriffe („allgemeine Tugenden“, sagen die weisen Herren) nicht, so giebt

es auch keine sittlichen Grundsätze mehr, keinen Vorsatz, nicht nur in einem gerade vorliegenden Falle, sondern in allen möglichen Fällen keusch, gerecht, treu u. s. w. zu sein. Und so werfen wir mit dem Unterrichte auch die Erziehung aus der Schule hinaus.

Daß dergleichen pädagogischer Gedankenkohl nicht in der Küche eines in Einsicht und Treue vielfach bewährten Pädagogen gekocht sein kann und wirklich nicht gekocht ist, will ich hier noch einmal ausdrücklich canstatiren, dazu verpflichtet mich die hohe Achtung, die ich von Herrn Burgwardt's pädagogischem Wollen und Leisten habe, und es thut mir ohnehin wehe genug, daß ein Wort von ihm mir hat zur Veranlassung werden müssen, gegen Andere eine so harte Rede zu führen, obgleich ich aufrichtig wünschen muß, daß ihm aus meinen Ausführungen die Wahrheit einleuchten möge, daß „allgemeine Redensarten und hohle Phrasen“ den Gegnern der „freisinnigen Partei“ recht sehr geläufig sind, denn worauf sind denn sonst die Leugner der Begriffe angewiesen? Heißt es nicht gerade von ihnen: „Wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein“, ein begriffsleeres, unbegriffenes, unbegreifbares Wort, eine hohle Phrase! Was nun aber die Erfinder dieser hohlen Phrase selbst betrifft, so mögen sie es sich immerhin in aller Schärfe gesagt sein lassen, daß sie besser gethan haben würden, wenn sie die ersten elementaren Brocken ihres collegium logicum erst besser zu verdauen gesucht hätten, ehe sie sich Männern von so gründlicher logischer Bildung wie Diesterweg und manchen anderen tüchtigen Schulmännern gegenüber, welche ihre sehr wohl und sehr ernst gemeinten pädagogischen Rathschläge auf ihre Folgerichtigkeit und Ausführbarkeit in täglicher gewissenhafter Praxis zu prüfen vermögen, als Lehrmeister in der Logik aufspielten. Die Logik ist ein zweischneidiges Schwert und wer es täppisch anfaßt, verletzt sich selbst damit. So geht es den Erfindern jenes Argumentes, es fällt auf sie der Fluch der Lächerlichkeit, denn es ist, mit dem Dichter zu reden, allerdings

> „seltsam und lächerlich, wenn Knaben spielen mit eines
> Riesen ungeheurem Schwert.“

Aber nicht allein aus logischen, sondern auch aus theologischen Gründen soll die Forderung des allgemeinen Religionsunterrichtes zu verwerfen sein, theologisch sind offenbar auch die Bedenken, welche Herr Burgwardt dagegen hat. Hier ist nun eine Verständigung möglich, nur muß mit voller Ehrlichkeit verhandelt werden. Constatiren wir zuerst, was die freisinnige Partei unter einem allgemeinen Religionsunterrichte versteht. Sie könnte nach dem Wortlaute der Forderung darunter eine unterrichtliche Mittheilung solcher Lehren verstehen, welche allen Religionen gemeinsam sind. In diesem Falle könnten die Gegner nicht an dem Inhalte der Forderung, sondern nur an ihrer Beschränkung auf diesen Inhalt Anstoß nehmen, denn welchen Unterricht sie auch für den rechten erklären mögen, das allen, also auch ihnen selbst Gemeinsame können sie nicht ausschließen wollen, sie würden aber an einem solchen Unterrichte mit vollem Rechte das specifisch Christliche vermissen. Es fragt sich nun weiter, ob die freisinnige Partei, ob irgend ein hervorragender Führer oder Sprecher derselben, ob die allgemeine deutsche Lehrerversammlung durch irgend eine Manifestation sich die Forderung des allgemeinen Religionsunterrichtes in diesem extremen Sinne angeeignet hat. Mir ist davon nichts bekannt. Was die allgemeine Lehrerversammlung anbetrifft, so weiß ich allerdings, daß einmal in Leipzig, einmal in Berlin ein Freigemeindler in der Versammlung aufgetreten ist, und daß aus Beider Erklärungen ungefähr zu entnehmen war, ihre Religion bestehe darin, keine Religion, wenigstens gewiß keine specifisch christliche Religion zu haben. Die Zustimmung der Versammlung ist ihnen aber nicht zu Theil geworden. Es haben auch Juden in der Versammlung gesprochen. Warum auch nicht? Sie sind Lehrer, deutsche Lehrer, also vollberechtigt in einer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung das Wort zu ergreifen. Aber nie hat man von diesen verständigen und achtungswerthen Lehrern ein Wort darüber gehört, daß sie aus den nicht jüdischen Schulen den christlichen Religionsunterricht verbannt sehen möchten. Die Gegner der confessionslosen Schulen und des confessionslosen Unterrichtes, die Scheibert, Dörpfeld u. s. w. machen sich den Kampf sehr leicht, indem sie den

Forderungen der von ihnen angegriffenen „Partei" einen Sinn unterlegen, in welchem sie höchstens von einigen vereinzelt stehenden Ultras aufgefaßt werden. Der verewigte Führer der freisinnigen Partei, Diesterweg, sowie diejenigen Sprecher der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, deren in Beziehung auf den Religionsunterricht und ihm verwandte Gegenstände aufgestellten Thesen in regelrechter Abstimmung die Versammlung zugestimmt hat, haben unter dem Confessionellen, das sie aus dem Unterrichte der Volksschule entfernen wollen, niemals etwas Anderes verstanden, als die Unterscheidungslehren der einzelnen christlichen Confessionen und allenfalls noch diejenigen Dogmen, die, wenn auch allen Kirchen gemeinsam, doch vor einem gereifteren wissenschaftlichen Denken nicht bestehen können, über welche also innerhalb der einzelnen Kirchengenossenschaften die Ueberzeugungen auseinander gehen. Ueber die Berechtigung dieser Forderung will ich mich weiter unten aussprechen, für jetzt gilt es zu beweisen, daß sich die Forderung des confessionslosen Unterrichtes wirklich auf dieses Maß beschränkt, und dieser Beweis läßt sich mit wenigen Worten geben. Wo und wann hat Diesterweg, wo und wann haben die Chorägen der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, ein Lüben, Schulze, Berthelt, Bornemann, Hoffmann, Tiedemann, Seyffarth, Dittes u. s. w. eine Aeußerung gethan, welche dahin gedeutet werden könnte, daß sie die biblische Geschichte des neuen Testamentes aus dem Schulunterricht zu entfernen gedächten? Und wie kann man ein Wort der Bergpredigt, eine Gleichnißrede des Herrn u. s. w. mit seinen Schülern besprechen, ohne specifisch christliche Wahrheit zu lehren, ohne specifisch christliches Leben zu wecken? Kann nun Herr Rector Burgwardt nachweisen, daß die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in ihren Negationen weiter gegangen ist, als ich hier bezeichnet habe, so will ich ihm gegenüber Unrecht haben; so lange er aber diesen Nachweis schuldig bleibt, muß ihm das Recht abgesprochen werden, die allgemeine deutsche Lehrerversammlung (wie er dies indirect im weiteren Verlauf seiner Auslassungen allerdings gethan hat) zu denen zu rechnen, welche im

Religionsunterrichte einen andern Grund legen wollen, als der schon gelegt ist, nämlich Christus.

Somit habe ich nun gesagt, was ich zur Vertheidigung der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung sagen wollte, es ist aber in unserer so ernsten und mächtig auf Entscheidung drängenden Zeit geboten, daß die „freisinnige Partei" ihr Programm immer ausführlicher ans Licht stelle, damit die Unentschiedenen zur Entscheidung kommen. Nun habe ich zur Aufstellung eines solchen Programms zwar kein officielles Mandat; wo wäre auch die Behörde oder die Corporation, die ein solches ausstellen könnte? Aber im sicheren Bewußtsein meiner wesentlichen Uebereinstimmung mit einer großen Anzahl Gleichgesinnter, will ich hier noch in wenig kurzen Worten unsere Forderungen an den Religionsunterricht der Volksschule präcisiren.

1) Nicht der dogmatische, sondern der ethische Inhalt des Christenthums ist der Gegenstand des Religionsunterrichtes in der christlichen Volksschule.

2) Der christliche Glaube besteht nicht in dem Fürwahrhalten dogmatischer Sätze, sondern in der Hingabe des Herzens an den in Reinheit und Liebesinnigkeit durch Lehre und Vorbild zu unserem Mittler gewordenen Christus, so daß wir auf seinem, des Gottessohnes Wege, zur seligen Gotteskindschaft gelangen.

3) Der Glaube ist nicht ein äußeres Bekenntniß, sondern ein inneres Erlebniß, er ist nicht dogmatischer, sondern ethischer Natur. Daraus folgt:

a) daß weder ein äußerliches Gebot: du sollst glauben, noch eine logische Beweisführung für einzelne dogmatische Sätze, noch endlich das Auswendiglernen bestimmter Glaubensbekenntnisse solches Leben zu wecken vermag;

b) daß nur die thatsächliche Einführung in die Lebensgemeinschaft mit Christo, also die Vorführung seines Lebensbildes nach Inhalt der Evangelien die Grundlage des christlichen Religionsunterrichtes bilden kann, nicht aber der Katechismus;

c) daß sich an diese Grundlage die Vorführung christlicher Lebensbilder und Lebensäußerungen in Geschichte, Sage, Poesie u. s. w. anzuschließen hat;

d) daß die Schule selbst eine christliche Lebensgemeinschaft darzustellen hat.

4) Sobald der Schüler in die Lebensgemeinschaft mit Christo soweit eingeführt ist, daß der Geist Gottes in seinem Gewissen ihm zu bezeugen beginnt, daß er ein Gotteskind ist, hat er nicht einen Theil des Christenthums, sondern das ganze Christenthum empfangen und der Unterricht hat nicht zu ergänzen, sondern nur zu beleben und zu vertiefen; er muß also durchweg erbaulich sein. Dies wird er aber dann, wenn er den verschiedenen Lehrgegenständen der Schule die ethische Seite abzugewinnen weiß, nicht aber durch die reiche Zahl der für den Religionsunterricht angesetzten Lehrstunden.

5, Der confessionelle Religionsunterricht muß unbedingt der Schule fern bleiben; denn

a) er ist auf dieser Altersstufe der christlichen Erziehung hinderlich, weil er ohne eine kritische Beleuchtung der Gegensätze zu einem auswendig gelernten Plapperwerke wird, unter dieser Beleuchtung aber, aufblähet und erkältet;

b) weil die Schule zu diesem Unterrichte kein vollgültiges Recht hat. Es ist ein durchaus unwahres, ein durch tausend Erfahrungen widerlegtes Vorgeben, daß die Eltern unserer Schüler es seien, welche den confessionellen Religionsunterricht beanspruchten und vermöge ihres Elternrechtes beanspruchen könnten. Solange man freilich den Leuten, welche oft von den Unterscheidungslehren der Kirche, zu der sie gehören, selbst nur die mangelhafteste Kenntniß besitzen, vorsagt, wer keine Confession wolle, wolle auch kein Christenthum, und ihnen dann die Frage vorlegt, ob sie einen christlichen Religionsunterricht wollen oder nicht, solange werden sie freilich mit Ja antworten; legt man aber denkenden christlichen Eltern die Frage vor, ob sie ihre Kinder lieber einer Schule anvertrauen wollen, welche den ethischen Gehalt des Christenthums ihren Schülern ins Herz pflanzen, die dogmatischen Lehrbegriffe der Kirche aus pädagogischen Gründen ihnen vorenthalten und deren Mittheilung dem Confirmandenunterrichte überlassen will: so werden sich (eben aus pädagogischen Gründen) selbst viele solche Eltern für den confessions-

losen Unterricht entscheiden, welche nur das Christenthum ihrer besonderen Confession für ein selig machendes Christenthum halten. Unendlich viel größer und täglich im Wachsen ist aber die Zahl derjenigen Christen, welche das Zeugniß der Gotteskindschaft im eigenen Herzen tragend und Jeden als Mitchristen anerkennend, der sich auch seinerseits als einen solchen bekennt, der in Christo den Zugang zum Vater gefunden, sich über die Schranken der Confessionen die Bruderhand reichen; groß und täglich wachsend die Anzahl der Mitglieder jeder einzelnen Kirche, die absehend von ihrer sehr verschiedenen Stellung zu den Dogmen ihrer Kirche und zu allen Dogmen doch das Band der christlichen Gemeinschaft unter einander in Duldung, Liebe und Treue festhalten. Vor diesem ächten Christenbunde, dem die Zukunft der Christenheit gehört, der auf den Trümmern der bereits wankenden Kirchen die neue Kirche bauen wird, steht die confessionslose christliche Schule gerechtfertigt!, sie ist nicht die Schule der Gegenwart, das wissen wir wohl, sie ist die Schule der Zukunft, die mit ihrer Zwillingsschwester, der Kirche der Zukunft, zugleich ins Leben treten wird.

Wer freilich die in Christo gewonnene Gottesgemeinschaft nur dann als ächt anerkennt, wenn sie in die Dogmatik seiner Kirche gefaßt ist, der wird sich für diese Schule, für diese Kirche der Zukunft nicht begeistern können. Uns sind die Dogmen nur die äußere Fassung, welche der einzelne Christ je nach Temperament, Character, Bildungsgang und Bildungsstand der einen köstlichen Perle giebt; für ihn allerdings wesentlich, weil er je nach seiner Natur sich das höchste Gut nur in dieser Fassung anzueignen vermag, vor Gott aber, der in aller seiner Kinder Natur und Wesen eingeht, ganz unwesentlich und darum auch kein Grund. daß die dogmatisch auseinandergehenden Gotteskinder nicht in Liebe und Eintracht beisammenstehen und eine Herde unter dem einen Hirten bilden sollten.

Und diese allen Christen in Liebe entgegengestreckte Hand, das wäre die Hand, welche sich zu einem Kampfe auf Leben und Tod gegen die Andersmeinenden gerichtet hätte? Die tausendmal wiederholte Erklärung, daß wir im Religionsunterrichte nicht das

betonen wollen, was trennt, sondern das, was einigt, das wäre eine Kriegserklärung? O laßt Euch doch nicht täuschen, liebe Mitarbeiter am Werke der Jugendbildung, es ist nicht ein Werk des Hasses und der Entzweiung, sondern der Liebe und Versöhnung, das wir betreiben! Fürchtet doch nicht, daß Ihr Euer Heiligstes daran geben müßtet, um mit uns gehen zu können! Tragt Ihr das sichere Zeugniß der durch Christus vermittelten Gottesgemeinschaft im Herzen, wer will Euch dann verdammen? Christus ist der, der gerecht macht. Faßt denn Eure Gottesliebe und Eure Menschenliebe in Dogmen logisch so scharf, wie Ihr zu denken vermögt, gemüthlich so tief, wie der Grund Eurer Seele ist, poetisch so reich und bunt, wie Eure Phantasie zu malen pflegt; wir gönnen Euch die besonders gearteten Blüthen und Früchte, welche, in den besondern Boden Eurer Seele gepflanzt, der Baum des Lebens trägt. Nur erkennt mit uns als Pädagogen das Eine, das auch des Kindes Seele das Recht hat, den heiligen Samen nach ihrer Individualität zu verarbeiten und daß hier jede Schablone, auch die kirchliche, den heiligen Entwickelungsgang nur stören kann. Einigt Euch mit uns, die Jugend einfach zu dem evangelischen Christus zu führen, laßt seine Liebe ihr Herz beleben und erwärmen und überlaßt es dann den bewußteren Jahren der Mündigkeit, daß ein Jeder seine Perle fasse nach seiner besonderen ihm von dem Schöpfer gegebenen Natur. An denen freilich, welche das christliche Leben und die christliche Schule unter die Gewalt einer bestimmten Dogmenkirche beugen wollen, geht jeder christliche Liebesruf wirkungslos vorüber, sie sind aber durch die Hoffnung gerichtet, daß dereinst ein Hirt und eine Herde sein wird, denn Erlösung ist Befreiung, Christenthum Freiheit, und die Liebe allein, deren Essenz die christliche Freiheit ist, kann das Band der Einheit zwischen der einen Herde und dem einen Hirten sein.

F. L. (Löw.)

III.

Zwei neue Schriften über Seminarbildung.

Die Seminarfrage ist eine Lebensfrage der deutschen Volksschule. Sie wird es noch mehr, wenn die jetzigen Realschulen, welche in ihrer ganzen Organisation als verfehlt zu betrachten sind, durch höhere Bürgerschulen ersetzt werden, die auf den Grundlagen der Elementarschule weiterbauen, die gelehrte Bildung abweisen und statt deren eine bürgerliche geben wollen. Denn in diesen Anstalten wird der seminaristisch gebildete Lehrer eine Hauptrolle zu spielen und den Kampf erst mit zu Ende zu führen haben. Um so gelegener kommen daher zwei Schriften über das Seminar:

1) Die Seminarien für Volksschullehrer von L. W. Seyffarth, Rector der Stadtschulen und Hülfsprediger in Luckenwalde. Berlin 1869.
2) Organisation des Lehrerseminars von Karl Volkmar Stoy, Dr. theol. et phil. Leipzig 1869.

Seyffarth bewegt sich in den Ideen Pestalozzi's, Stoy im Geiste Herbart's. Beide machen Front gegen das preußische Regulativ-Seminar; aber während jener dasselbe mit Kraft und Nachdruck angreift, entwickelt dieser seine Gedanken mit philosophischer Ruhe und hält es nicht einmal der Mühe werth, der Regulative auch nur mit einem Worte zu gedenken. Doch ist seine Rede nicht minder einschneidend, denn sie wirkt durch den Gegensatz und durch das Bild, welches sie von einem bestimmten Seminar, dem Bielitzer, entwirft.

Seyffarth findet in dem Begriffe des Seminars, wie es unter dem Einflusse der Pestalozzi'schen Ideen in Preußen und Deutschland überhaupt entstand, folgende Momente: „1) Die Seminarien sollen zur Gottesfurcht und einem tugendhaften Leben erziehen; — 2) sie sollen ihre Zöglinge zur Selbständigkeit erziehen, zu denkenden und mit freier Geistesthätigkeit wirkenden Lehrern; — 3) sie sollen ihre Zöglinge mit heiligem Eifer und Willen für ihren künftigen Beruf erfüllen; — 4) sie

sollen auf die eigenthümliche Beschaffenheit und die individuellen Bedürfnisse der Kinder zur Ertheilung eines erziehlichen Unterrichtes hinweisen, also in Pädagogik auf Grundlage der Anthropologie, Psychologie und Logik unterrichten; — 5) sie sollen Kenntnisse im Zusammenhange mittheilen (wissenschaftliche Behandlung des Stoffes); — 6) sie sollen ihre Zöglinge mit practischer Lehrgeschicklichkeit ausstatten," und weiß ihnen nichts Erhebliches hinzuzufügen.

Sehen wir von dem ab, was das Ziel jeder Bildung ist, so können wir unterscheiden zwischen der Vorbereitung zum Seminar, der Schulbildung, der pädagogischen Bildung und der specifischen für den Lehrer nothwendigen Gemüthsbildung. Denn alle Aufgaben des Seminars lassen sich in die zusammen fassen: Ausbildung des Lehrers.

Also kommt es vorläufig auf das Bild des rechten und ächten Lehrers an. Stoy läßt alle Anforderungen an denselben gleichsam in die Selbstverleugnung münden. „Der Lehrer — sagt er — muß vor Allem mit der bisherigen Richtung und Weise seiner Studien brechen, denn er darf nicht mehr vorzugsweise das suchen und treiben, was ihm selber lieb und interessant ist. — Nachdem der Lehrer gelernt hat, soll er nunmehr gleichsam vergessen und verleugnen, daß er gelernt hat, er soll die gewonnenen höheren und allgemeinen Begriffe, in denen er selbst sich zu bewegen liebt, bei Seite werfen und den ganzen, langen, mühsamen Weg, auf welchem er dieselben gewonnen, mit seinen Schülern wiederum durchwandern. Den Satzbau, in welchem er seine Gedanken aufzubauen gewohnt ist, soll er gleichsam zertrümmern und einzelne Bausteine dem Schüler bieten, zum eignen Weiterbau. Was ihm selber fest und zweifellos ist, soll er, um seine Schüler fester zu machen, in Frage stellen, jede Ungeduld, welche den aufgeregten Gedanken einwohnt, soll er gewaltsam in sich niederhalten, und koste es auch zehnfache Anstrengung bei mancher Individualität: ja diesen langsamen ärmer ausgestatteten Naturen gehört recht eigentlich seine Hingebung, seine absichtliche sorgliche Aufmerksamkeit, seine Kunst, welche einer der größten Lehrer aller Zeiten der Hebammenkunst

zu vergleichen pflegte. Fügen wir nun hinzu noch die im Verkehr mit der Jugend, im Schulleben sich ergebenden Anforderungen an seine Mäßigung gegenüber dem Trotz und den Vergehen des Leichtsinnes, an seine Wachsamkeit gegenüber der Schlauheit, an seine heilende rettende Liebe gegenüber der Verdorbenheit sittlich kranker Schüler, an die fortwährende Erneuerung dieser inneren Arbeit, trotz allem Undank der Welt und roher Eltern insbesondere, so haben wir das Bild eines ächten, in der Selbstverleugnung seine Lebensfreude findenden Lehrers in den Hauptzügen vollendet."

So in der That muß dem aufmerksamen Beobachter, der nicht selbst Lehrer, oder kein ächter ist, das Bild eines solchen erscheinen. Wenn er nun darüber nachdächte, wie der Lehrer nach diesem Bilde jene Selbstverleugnung auf die Dauer ertragen könne, so müßte er endlich zu der Annahme kommen, daß die Selbstverleugnung dem Lehrer zur andern Natur geworden, also in Wahrheit keine Selbstverleugnung mehr sein könne. Und wenn er sich die Aufgabe der Lehrerbildung stellte, so würde er vor Allem fragen, was denn zu thun sei, damit eben jene Selbstverleugnung dem Seminaristen zur andern Natur werde.

Ist er psychologisch gebildet, so würde er nach Interessen suchen, welche die Selbstverleugnung in sich aufnähmen und sie als solche einschöben. Hätte er diese gefunden, so wäre weiter zu fragen, wie sie im Seminaristen zu wecken wären. Stoy macht auf drei dieser Interessen aufmerksam: 1) auf das Interesse an dem eignen geistigen Wachsthum. „Denn ergeht an einen geistig wohl Ausgestatteten die Anforderung, mit dem Vorrathe des eignen Wissens das der Schülernatur zuträgliche Material auszusuchen und zusammenzustellen; ergeht an einen in geistige Arbeit Eingelebten die Mahnung, die eignen Gedanken zu zerlegen, ergeht an einen im sprachlichen Ausdruck bereits Geübten das Gebot, mehrerlei und insbesondere elementare Redeformen sich anzueignen: wie sollte da nicht die Kraft eines neuen tiefsinnigen Suchens und Strebens, eine Art Sehnsucht nach geistigen Eroberungen sich erzeugen und fortwirken?" — 2) Das Interesse am Verkehr mit den Kindern. „Werden wir hier

nicht den unwiderstehlichen Reiz des kindlichen Wesens in seiner ganzen Gewalt wirken sehen? Wie können doch jene Einwirkungen fehlen in Demjenigen, welcher vom geistigen Leben richtige Vorstellungen, zur Auffassung und Beurtheilung der geheimnißvollen Regungen in den Menschenseelen Anleitung und Vorbildung erhalten hat?“ — 3) Das Interesse des Wohlwollens. „Es gilt nämlich, nun zu appelliren an die Sehnsucht des edleren Gemüths nach wachsender Veredlung, an das Bewußtsein der Schwäche und Hinfälligkeit, an das Bedürfniß der Rettung, Erlösung und Stärkung, und wir sind sicher, daß die natürliche, jedem besseren Menschen inwohnende Hinneigung zur Kinderwelt zu einer edlen und christlichen Liebe und Seelsorge sich verklären werde.“

Bevor wir nun die einzelnen Theile unserer Betrachtung vornehmen, wenden wir uns zu der von Seyffarth aufgestellten Nebenfrage: „Sollen die Zöglinge des Seminars im Seminar selbst erzogen werden, indem sie dort Wohnung und Unterhalt empfangen, oder nicht?“ Man wird ihm wohl von allen Seiten, wo Verständniß der Jünglingsnatur vorhanden ist, beistimmen, wenn er die Frage dahin beantwortet, daß das Internat nicht nothwendig sei, daß die erziehliche Thätigkeit des Seminars, die Erziehung zur Selbständigkeit, außerhalb des Seminars mit Hülfe des vielgestaltigen Lebens besser gelingt, als ohne dieselbe, und daß es daher am zweckentsprechendsten ist, wenn mit dem Seminar ein Internat nicht verbunden ist. „Man komme mir nicht — bemerkt er ganz treffend — mit den Versuchungen, die dem Seminaristen außer dem Hause entgegen treten; die, die ihm in klösterlicher Zucht und in vollständiger Abgeschlossenheit vom Leben nahe treten, sind viel schlimmer, nicht blos die fleischlichen, sondern auch die geistlichen, die zu pharisäischem Hochmuthe verlocken.“ Der Seminarist ist aber kein Kind mehr und kann und soll auch nicht wieder in den Stand desselben zurückgeführt oder zurückgezwungen werden, „er muß einen gewissen Grad von Selbständigkeit haben, muß lernen, in der Welt sich zu bewegen, muß seine Kräfte im Leben versuchen,“ und diese Selbständigkeit muß von Stufe zu Stufe wachsen, so daß er

am Ende seiner Seminarlaufbahn ohne Sorge entlassen werden kann. Die Verkehrtheiten, welche sich junge Lehrer wohl hie und da im Umgang zu Schulden kommen lassen, sind fast ohne Ausnahme die Folge fortdauernder Bevormundung.

Stoy spricht sich nicht principiell über die Berechtigung des Internats aus. Er mußte vielmehr in Bielitz ein solches organisiren, welches 12 Seminaristen die „Wohlthat freier Wohnung“ gewähren soll; aber um so interessanter ist die Einrichtung desselben. Er erkannte mit schnellem Blicke, worauf es ankam. „In einer solchen Vereinigung auf engem Raume erhebt sich sofort das Verlangen nach bestimmten festen Lebensformen, durch welche die Bewegung der Individuen im Interesse des Ganzen gebunden wird, bei der Gleichheit vieler Bedürfnisse macht der Gedanke einer Theilung der Arbeit und mit ihm einer Einsetzung von Aemtern zum Zwecke der Dienstleistung sich fühlbar; in den vielfältigen persönlichen Beziehungen ist die Möglichkeit von Reibungen eingeschlossen, und nahe liegt die höhere Sehnsucht nach Sicherung des Friedens. In allen diesen Motiven liegt eine Appellation an die Gesinnung aller Glieder der kleinen Hausgemeine. Der Erfolg dieser Appellation zeigt den tieferen oder höheren sittlichen Standpunkt der Gemeine, dieser selbst kann im Laufe der Zeit sich verändern, sein niedrigerer, ein höherer werden.“ Die Organisation muß natürlich das Letztere zu fördern suchen.

Ueber den Grundgedanken seines Einflusses war Stoy nicht eine Minute in Zweifel. „Es handelt sich hier — sagte er sich — nicht um Kinder, sondern um Jünglinge, es handelt sich nicht um Formen und Gesetze à tout prix, sondern um lebendige, mächtige Sitten, es handelt sich nicht um Gehorsam schlechthin, selbst widerwilligen, sondern um freie Unterwerfung unter das Gebot, um Antriebe, welche nicht von der Furcht ausgehen, sondern von dem Geiste Gottes.“ Es kam ihm deshalb darauf an, „die ganze Regierung des kleinen Staates der Hausgemeine in die Hand der Bürger selbst zu legen, mit ihnen das, was Noth war, zu überlegen, unter ihrer Mitberathung und Mitwirkung die dadurch nöthig werdenden Satzungen und An-

forderungen zu bestimmen, mit ihrer freiesten Betheiligung Aufsicht, Controle, selbst Strafen einzusetzen und zu verwirklichen; es war von der äußersten Wichtigkeit, daß der Offenheit ihr Recht, der freimüthigen Aeußerung in Lob und Tadel jeder Schutz gewährt war."

So haben sie denn — Stoy und seine Internen — eine sogenannte „Richtschnur" für die Hausgemeine entworfen, Satz für Satz genau erwogen und in derselben ebensowohl alle Anforderungen des gemeinsamen häuslichen Lebens, als auch die ihnen entsprechenden Dienstleistungen desjenigen, welcher den Tag über für Ordnung und Reinlichkeit zu sorgen hat, des sogenannten Diarius, wie des Wochenaufsehers festgesetzt. So haben sie als die Stätte für die Berichte, für die Klagen und Fragen, für freie Aeußerungen über Personen und Erlebnisse, Mißverständnisse und Verletzungen eine regelmäßige Versammlung am Ende der Woche anberaumt.

Treu seinem Grundsatze hielt sich Stoy von jedem gewaltsamen Einflusse, von jedem Versuche, etwas erzwingen zu wollen, ferne. Aber §. 4 der „Richtschnur" lautete: „Zu allen Versammlungen der Hausgemeine wird unser Herr Director eingeladen, und sein Rath in jeder Angelegenheit erbeten."

In Hinsicht auf die Vorbildung oder Vorbereitung des Seminaristen sind Seyffarth und Stoy gänzlich verschiedener Meinung. Der Fundamentalsatz des Ersteren ist: „Soll der Seminarist einmal schulgerecht bilden, dann muß er selbst schulgerecht gebildet sein." Darum muß die Vorbereitung der Schule aufgetragen werden, welche im Besitz der schulgerechten Bildungsmethode ist. Worin besteht aber das Schulgerechte? Die Vorbildung des Seminaristen soll hergestellt werden „nicht auf abstract wissenschaftlicher Grundlage, die vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Begriff zur Sache geht, die vom Leben abführt, wie sie die Gymnasien und die preußischen Real- und höheren Bürgerschulen geben, sondern auf naturgemäß entwickelnder Grundlage, die von den Elementen ausgeht, vom Besonderen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, wie sie die Volksschulen geben." — Obgleich der Ausdruck „entwickelnde

Grundlage" mit dem bekannten „hölzernen Eisen" in eine Kategorie gehört, denn eine Grundlage kann nicht entwickeln, sondern es kann nur auf und aus ihr eine Entwickelung stattfinden, so ist doch der Grundgedanke klar und deutlich ausgesprochen: Der Seminarist soll seine Vorbildung in der Volksschule resp. der sie ergänzenden Fortbildungsschule erhalten, nicht auf einem Gymnasium oder einer Realschule. Die letzteren „als rein wissenschaftliche Anstalten führen ganz andere Wege, als wie sie der Schullehrer gehen soll; ihre Bildung ist von der der Volksschule generell verschieden. Der Volksschullehrer aber muß ganz in der Art gebildet sein, wie er diese Bildung einst ausüben soll."

Zunächst wäre also zu fragen, ob und weshalb der Seminarist seine Vorbildung da erwerben müsse, wo dieselbe Methode in Anwendung kommt, die er im späteren Wirken selbst anwenden soll. Wir erinnern dafür an den späteren Ausspruch: „Soll die Volksschule durch den Unterricht erziehlich wirken, so muß zunächst der Lehrer auf solche Weise gebildet sein. Er muß also selbst seine Bildung in der Volksschule genossen haben und nicht in der Gelehrtenschule." Dies kann auf zweifache Weise gedeutet werden. „Auf solche Weise" heißt entweder „erziehlich" oder „in der Volksschule". Soll das Erstere gelten, so würde der vollständige Schluß lauten: Soll die Volksschule durch den Unterricht erziehlich wirken, so müssen ihre Lehrer durch erziehlichen Unterricht gebildet sein; nun bildet aber nur die Methode der Volksschule durch den Unterricht erziehlich: folglich muß der Lehrer der Volksschule nach der Methode der Volksschule unterrichtet sein; nun findet aber diese Methode nur in der Volksschule Anwendung, also muß der Lehrer der Volksschule in der Volksschule gebildet sein. Nun ist aber nicht abzusehen, weshalb der Obersatz nur für Volksschulen gelten soll. Das Kriterium seiner Wahrheit wird vielmehr in seiner Allgemeingültigkeit zu suchen sein, so daß wir hätten: Soll eine Schule durch den Unterricht erziehlich wirken, so müssen ihre Lehrer erziehlich gebildet sein. Diesem Satze wird nun subsumirt: das Gymnasium oder die Realschule ist eine Schule und es würde sich durch Wiederholung unseres Schlusses ergeben: wenn der Unterricht

des Gymnasiums (oder der Realschule) erziehlich wirken soll, so müssen seine (ihre) Lehrer in der Volksschule gebildet sein.

Soll das Zweite gelten, so läßt sich der Obersatz wieder nur dann rechtfertigen, wenn allgemein gilt: Soll eine Schule durch den Unterricht erziehlich wirken, so müssen ihre Lehrer in ihr selbst gebildet sein. Dem könnte aber nicht nur subsumirt werden: die Volksschule ist eine Schule; will sie also durch den Unterricht erziehlich wirken, so müssen ihre Lehrer in der Volksschule gebildet sein, sondern auch: die Realschule ist eine Schule: will sie also durch den Unterricht erziehlich wirken, so müssen ihre Lehrer in der Realschule gebildet worden sein.

Nun dürfte weder das erstere Resultat, welches genau genommen besagt, daß die Lehrer aller Schulen, welche durch den Unterricht erziehlich wirken wollen, in der Volksschule gebildet werden müssen, noch das zweite, nach welchem jede Schule, die durch den Unterricht erziehlich wirken will, die Lehrer aus sich selbst zu nehmen hat, allgemeine Anerkennung finden. Wo liegt also der Fehler? Abgesehen von allen bestimmten Zwecken des Unterrichts kann man vernünftiger Weise einen Gedankenkreis nur dann sicher im Schüler auf- und anbauen, wenn er sich an das Vorhandene anschließt. Das, was nun zugeführt wird, muß so ausgewählt und in solcher Form dargeboten werden, daß es von den vorhandenen Vorstellungen aufgenommen und angeeignet, ergriffen und verarbeitet, verstanden und angewandt wird. Das ist die erste und oberste Forderung an jeden Unterricht. Sie gilt für die Volksschule wie für die Gelehrtenschulen. Daher ist in dieser Hinsicht d. h. in psychologischer theoretisch gar kein Unterschied zwischen der Methode der sogenannten Volksschule und der der höheren Schule. Das zeigt auch die Erfahrung. Denn wenn auch an Gymnasien und Realschulen sehr gegen die aufgestellte Forderung gesündigt wird, und wenn wir auch gerade den Seminaren große Fortschritte in der Methodik verdanken, so giebt es doch auch höhere Lehranstalten, in welchen die Bildung nicht auf „abstract wissenschaftlicher Grundlage“ ruht, nicht „vom Allgemeinen zum Besonderen, nicht vom Begriff zur Sache“ gegangen wird, sondern „von den Elementen aus, vom Beson-

deren zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff, während umgekehrt in mancher „Volksschule“ die Kunst des Elementarisirens gar sehr im Argen liegt. Also ein genereller Unterschied besteht hier weder principiell noch factisch.

Dabei ist die Flucht vor dem Abstracten, vor dem Begriff eine ganz ungerechtfertigte. Denn schreitet die Ausbildung allmälig und lückenlos fort, so entstehen im Schüler ohne weiteres Zuthun des Unterrichts Begriffe. Trifft er aber auf sie, so muß er sie eben so respectiren, wie die Anschauungen, er muß auf sie eingehen, sie determiniren und klar und deutlich machen, und sie so bearbeiten, daß sie zur Aufnahme und Aneignung neuen Materials geschickt werden. In psychologischem Sinne, in welchem die Begriffe durch ihren Umfang, nicht durch ihren Inhalt gedacht werden, haben schon jüngere Kinder eine Menge Begriffe — besonders aus der ethischen Welt. Davon auszugehen wird nun freilich Niemand einfallen; aber es wird darauf ankommen, den Umfang derselben zu vervollständigen, sie zu corrigiren und allmälig den Inhalt für sich erkennen zu lassen, denn schließlich liegt doch alles wirkliche Begreifen in der Thätigkeit der Begriffe.

Der Unterschied in der Methode der Volksschule und der der höheren Schule liegt in der Verschiedenheit der Lehrobjecte, des Bildungszieles und der Individualität der Schüler. Der gut angelegte Unterricht hat auf jeder Stufe die ganze Zukunft im Auge; wo er einen fruchtbaren Keim für spätere Entwickelung pflanzen, die Erwartung des Neuen erregen, es vorbereiten kann, wird er es nicht unterlassen; aber es hat keinen Sinn, den Schüler direct auf Etwas vorzubereiten, was voraussichtlich nicht auf oder an seinem Bildungswege liegt, denn solche vorbereitenden Gedanken könnten nur als Ballast nicht als Kräfte wirken. Was auf ein weiteres, höheres Bildungsziel berechnet ist, wirkt der Erreichung eines engeren und niederen entgegen, indem es als Fremdartiges, Entgegengesetztes leicht stören und hemmen kann. Die Individualität der Schüler höherer Anstalten characterisirt sich im Gegensatz zur Individualität der Schüler der sogenannten Volksschule dadurch, daß ihr ganzer Gedankenkreis

mehr auf das Lernen, auf die geistige Thätigkeit gerichtet ist, daß sie reichere Anschauungen aus dem ästhetischen Gebiete besitzen und sprachgewandter und sprachreicher sind. Dieser Unterschied wird zwar auf die Methode modificirend wirken, aber das aufgestellte Gesetz nicht im Geringsten alteriren.

Im Allgemeinen scheint die Sache so zu liegen: Wenn der Seminarist die verschiedenen Methoden kennen lernt, zum Nachdenken über dieselben angeleitet und in ihrer Anwendung geübt wird, so ist nicht einzusehen, weshalb seine ursprünglich fehlerhafte Bildung ein Hinderniß seiner erziehlichen Wirksamkeit sein sollte. Diese Einsicht wird in uns auch nicht dadurch erweckt, daß es weiter heißt: „Nur ein allseitig und harmonisch ausgebildeter Mann kann wieder allseitig und harmonisch bilden, nur ein religiös-sittlicher kann zur Religion und Sittlichkeit erziehen, nur ein denkender Mensch kann die Denkkräfte entfalten, nur an einem Character bilden sich Charactere.“ Denn Alles, was hier vorausgesetzt wird, ist weder eine nothwendige Folge des Volksschulunterrichts, noch mit der Gelehrtenerziehung unvereinbar. Eher könnte man den Satz aufstellen, daß die Erkenntniß der eigenen fehlerhaften Führung im Unterricht nicht nur eine Warnung sei, die in derselben begangenen und überhaupt alle Fehler zu vermeiden, sondern auch ein Motiv, nach dem besten Wege zu forschen. Uebrigens haben wir von unserer ersten Führung keine genügend deutlichen Vorstellungen mehr, was wir darüber zu wissen glauben, ist Wahrheit und Dichtung, und des Einzelnen erinnern wir uns erst wieder, wenn wir älter werden.

Daher ist nach unserer Auffassung der Beweis nicht erbracht, daß der Seminarist durch die Volksschule vorgebildet werden müsse. Für Stoy besteht die Controverse, ob die Vorbildung durch die Volksschule oder durch eine andere Anstalt zu geschehen habe, gar nicht. Er sagt: „Der bisher zum Eintritt in den pädagogischen Curs für genügend erachtete Stand der Schulbildung, wie denselben die vierte oder oberste Classe einer Haupt- oder Bürgerschule gewährt, ist für den Eintritt in das Seminar unzureichend. Dasselbe verlangt diejenige Reife, welche die oberste Classe der Unterrealschule oder des Untergymnasiums verlangt.“

Wie über die Vorbildung so gehen unsere beiden Autoren über die Schulbildung des Seminars auseinander. Stoy sagt: „Es handelt sich nicht darum, den Zöglingen des Seminars ein buntes, unbestimmbares Vielerlei von Kenntnissen als eine Auswahl des Wissenswürdigsten darzubieten. Es sollen vielmehr vor Allem die beiden Hauptzweige eines jeden erziehenden und veredelnden Unterrichts, Geschichte, Religion und Litteratur einerseits, Naturwissenschaft mit Mathematik andererseits in einem solchen Umfange und bis zu einer solchen Tiefe gelehrt werden, daß der Seminarist nach seiner Entlassung aus dem Seminar zur Fortsetzung dieser Studien Antrieb und Fähigkeit besitzt. — Der Lehrplan des Seminars ist nicht eine bloße Fortsetzung der zu dem Eintritt ins Seminar vorbereitenden Anstalten, der Unterrealschule oder des Untergymnasiums: Es erhält der Religionsunterricht jetzt die Stelle eines Unterrichtsgegenstandes, in welchem der künftige Lehrer ein besonderes und ausgedehnteres Fachwissen besitzen muß, es tritt der musikalische Unterricht in Theorie der Musik, Geigen-, Klavier- und Orgelspiel mit besonderer Hervorhebung und Betonung auf; es ist der Anwendung der naturkundlichen Kenntnisse auf Garten-, Obst- und Weinbau und Bienenzucht ein eigener Raum zu schaffen. — Für die Vorschrift einer verderblichen Seminarpädagogik, daß die Unterrichtsgegenstände womöglich in derselben Form und nach derselben Methode vorgetragen werden sollen, von welcher die Seminaristen bei ihrer Thätigkeit in der Volksschule Gebrauch machen werden, ist im Bielitzer, wie in jedem ächten Seminar kein Raum."

Der letzten dieser Forderungen schließt sich auch Seyffarth an: „Der Seminarunterricht darf nicht in derselben Form gegeben werden, wie die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert." Das steht aber mit den weiteren Forderungen in Widerspruch: „Was den Unterrichtsstoff betrifft, so kommt es im Seminar zunächst nicht darauf an, das Quantum desselben noch zu vergrößern, sondern denselben dem höheren Zwecke der Erziehung unterzuordnen. Zu einer fruchtbaren Verwerthung desselben ist aber unumgänglich nöthig, daß der Lehrer

über dem Stoff stehe, daß er eine Uebersicht über das Ganze bekomme, daß er das Einzelne als einen organischen Theil eines organischen Ganzen kennen lerne, daß er eine deutliche Erkenntniß von dem Zusammenhange dessen unter sich erlangt habe, woraus die dem Schüler mitzutheilenden Kenntnisse entnommen sind; es muß ihm also eine Encyclopädie des Wissens gegeben werden. Das hebt ihn über den Stoff, nicht aber das sichere Auswendiglernen der Worte. Auf unsere Art wird aber auch der Schatz seiner Kenntnisse berührt und sein geistiger Horizont erweitert."

Wenn der Unterrichtsstoff nicht vergrößert werden soll, so wird entweder gar kein Unterricht ertheilt oder derselbe Stoff in einer andern Form gelehrt. Im ersten Falle ist die Abwehrung einer bestimmten Form gänzlich überflüssig. Im zweiten muß der encyclopädische Unterricht gemeint sein; da aber dieser von dem in der Elementarschule zu ertheilenden eo ipso verschieden ist, so begreift man nicht recht, weshalb die Form der letzteren noch besonders perhorrescirt wird. Ueberhaupt ist Seyffarth's Stellung zum Schulunterricht des Seminars nicht durchsichtig.

Auch über die angezogenen Stellen kann nicht ohne weitere Erinnerung weggegangen werden. Der Gegensatz: „Nicht aber das sichere Auswendiglernen der Worte" kann wohl nur zu dem encyclopädischen, „organischen" Wissen gehören, ist aber kein conträrer Gegensatz dazu, denn das „sichere Auswendiglernen der Worte" läßt sich recht wohl mit dem encyclopädischen Wissen vereinigen.

Wenn der Unterricht dem höheren Zwecke der Erziehung untergeordnet werden soll, so muß diese Forderung zunächst auf den Schüler selbst, d. h. auf den Seminaristen gehen. Für diesen wissen wir aber kein besseres Erziehungsmittel durch den Unterricht als Vertiefung, Forschung, Studium. Wir halten die Meinung, die encyclopädische Bildung erhebe über den Stoff, für einen argen Irrthum. Ueber den Stoff erheben wir uns nur dann, wenn wir ihn bis zu einer solchen Tiefe verfolgt haben, daß wir zur eignen Forschung übergehen, frei über ihn

verfügen, ihn frei gestalten können. Wir wollen allerdings auch, daß der Seminarist eine encyclopädische Bildung erhalte, aber nur im Interesse der allgemeinen Bildung. Mit Recht macht Stoy auf die Gefahr aufmerksam, welche dem Unterricht der Gegenwart droht: in eine verderbliche encyklopädische Breite und Vielgeschäftigkeit auszuarten. Die Einheit des Wissens selbst ist ein Hirngespinnst. Sie ist eine abstracte, nur logische, keine wirkliche und beruht auf der Einheit unseres Bewußtseins. Die Gebiete des Seins und des Sollens liegen z. B. beziehungslos nebeneinander. Sobald man sie „organisch“ verbinden will, verunreinigt und verdirbt man beide.

Das pädagogische Studium kann in Bezug auf Didaktik schwerlich gedeihen, wenn sich der Seminarist nicht gründlich und umfänglich mit den einzelnen Disciplinen beschäftigt. Er muß wenigstens mehr kennen und wissen, als was die Lehrbücher enthalten, muß in dem einen oder dem andern Fache zu den Quellen hinauf steigen, und wenn er kritisch wählen soll, über mehr verfügen können als er braucht. Für die Weisungen, welche aus der Natur eines Unterrichtsobjects sich für die Methode ergeben, hat gewiß nur der das volle Verständniß, der sich den Stoff relativ vollständig angeeignet hat. Endlich muß der Seminarist das Studiren lernen. Wie ihm dies gelingen soll, wenn er das Quantum seines Wissens nicht erweitert, ist uns aus psychologischen Gründen unbegreiflich.

Aus all diesen Gründen entscheiden wir uns mit Stoy für Schulunterricht im Seminar. Insonderheit halten wir das in der Religion geforderte ausgedehntere Fachwissen für sehr nothwendig. Die Clerisei prätendirt heute nicht minder als sonst, im Besitze der Weisheit zu sein. Daher ist es eine wichtige Specialaufgabe des Seminars, seine Zöglinge in den Stand zu setzen, geistliche Anmaßungen in dieser Hinsicht gebührend zurückzuweisen.

„Die künftigen Volksschullehrer bedürfen einer ausgedehnten Unterweisung nicht blos in pädagogischer Praxis, sondern auch in Theorie der Pädagogik und ihren Hülfsdisciplinen. — Letztes Ziel der pädagogischen Bildung im Seminar ist möglichste

Fertigkeit und Sicherheit in der Handhabung der pädagogischen Gesetze und in Beobachtung der im einzelnen Falle nöthigen pädagogischen Rücksichten. — Soll dieses Ziel in Wahrheit erreicht und nicht durch Abrichtung und Einübung von Schablonen eine bloße pädagogische Scheinbildung erzeugt werden, so muß in dem Seminaristen ein pädagogischer Gedankenkreis aufgebaut werden. — Der Aufbau eines solchen pädagogischen Gedankenkreises wird bewirkt durch Mittheilung der allgemeinen Pädagogik, Didaktik, Geschichte der Pädagogik — Geschichte der Pädagogik tritt erst am Ende des Seminarcursus ein, weil dieselbe erst dann recht verwandt und verwerthet werden kann. — Die Sätze und Anweisungen der Pädagogik und Didaktik bleiben bloße Worte für den Seminaristen, werden nicht gehörig verstanden, noch in sein Inneres verpflanzt, wenn nicht zugleich für Mittheilung des Wichtigsten über Natur und Entwickelung des geistigen Lebens gesorgt wurde. Demgemäß wird der Pädagogik und Didaktik ein Cursus über Psychologie vorausgeschickt. — Da die Beschäftigung mit den genannten Wissenschaften eine Beschäftigung mit Begriffen, und diese dem Seminaristen in solcher Weise neu ist, so macht sich eine vorherige Beschäftigung mit der Logik wünschenswerth.“ So motivirt und characterisirt Stoy den theoretischen Theil der pädagogischen Bildung im Seminar.

Seyffarth fordert im Ganzen dasselbe. „Der Lehrer — sagt er — muß den Zweck und das Ziel der Bildung, sowie die Mittel und Wege, welche dazuführen, genau kennen. Ohne diese Kenntniß geht er in der Irre und tappt im Finstern; er bleibt ein geistiger Tagelöhner, der höchstens mechanisch das nachmacht, was ihm Andere vorgemacht haben. Vor diesem Mechanismus muß ihn die Wissenschaft der Pädagogik bewahren, die nach ihrer idealen Seite, wie nach ihrer Anwendung Hauptlehrgegenstand des Seminars ist.“ Er will aber nicht, „daß der Seminarist in wissenschaftliche Systeme der speculativen Philosophie eingeführt werde“, denn nach dieser Richtung sei sein Geist weder vorgebildet, noch habe er in diesem (?) Alter die Höhe und die Stärke erreicht, daß er an solchem Unterrichte immer Befriedigung empfände und einen rechten Gewinn davon hätte.

„Psychologie und Logik treten nur als Hülfswissenschaften auf, nicht als selbständige Disciplinen." Dazu kommt weiter die Ethik und die Geschichte der Pädagogik: jene ohne, diese mit Motivirung. Zur Erläuterung und Ausführung wird hinzugesetzt: „Einen abstracten Vortrag wünschen wir überhaupt nicht, die Wissenschaft muß auch hier ihre unmittelbare Anwendung auf's Leben behalten, oder vielmehr, die wissenschaftlichen Grundzüge müssen aus den Erscheinungen des Lebens abgeleitet werden, und wo dergleichen Vorträge über Psychologie und Logik gehalten werden, da ist es eben ein Fehler. Wo aber diese Wissenschaften nur zu Hülfe genommen werden, um die Lehren der Pädagogik allseitig zu erörtern und zu begründen, da ist der Unterricht nicht abstract, sondern kräftig und lebensvoll."

In diesen Auslassungen ist Manches unklar. Die Psychologie wird sowohl von Stoy als von Seyffarth als Hülfswissenschaft bezeichnet, aber während Stoy einen besonderen Cursus dafür ansetzt, läßt uns Seyffarth über die Oekonomie des Unterrichts in Zweifel. Ja man kann die Worte: „Wo aber diese Wissenschaften nur zu Hülfe genommen werden, um die Lehren der Pädagogik allseitig zu erörtern &c." so verstehen, als sollte gar keine Psychologie gelehrt werden. Wenn eine Wissenschaft als Hülfswissenschaft betrachtet wird, so wird sie — soweit sie der Hauptwissenschaft Lehrsätze liefert — vorausgesetzt. Der Schüler muß sie also studirt haben, sie kennen, denn ohne diese Kenntniß kann sie keine Hülfe gewähren. Daher sehen wir nicht ab, wie man um den zusammenhängenden Unterricht in der Psychologie herumkommen kann. Daß man Probleme, welche nicht mit der Pädagogik unmittelbar in Verbindung stehen, wegläßt, ändert nichts an der Sache. Das, was wir brauchen, muß vor dem Gebrauche beschafft werden.

Was die Ethik anlangt, so wird sie sonderbarer Weise von Stoy gar nicht erwähnt, und von Seyffarth nicht in eine bestimmte Stelle eingewiesen. Es stehen uns hier zwei Wege offen. Das Ziel des Unterrichts ist neben der Bildung Sittlichkeit, der Inhalt wird durch die Unterrichtsgegenstände gegeben und die Psychologie giebt uns die Mittel an die Hand, mit welchen wir

auf die sicherste Weise zur Sittlichkeit und Bildung führen können. Es wird sich nun leicht aus der Erfahrung der Begriff und die Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts feststellen lassen. Wir werden also zunächst auf die Ethik verwiesen, um uns den Erziehungszweck auseinandersetzen zu lassen. Der Unterricht kann also auf doppelte Weise verfahren. Entweder absolvirt er die Ethik vorher oder er nimmt sie als besonderen Theil in die Pädagogik auf. Aehnlich verhält es sich mit der Psychologie. Indem wir uns nach den Mitteln umsehen, welche zur Erreichung des Erziehungszweckes zu verwenden sind, werden wir auf die Gesetzmäßigkeit des Geschehens und Werdens im geistigen Leben des Kindes, auf die psychologische Aufgabe hingewiesen. Man erkennt sofort, daß man keinen Schritt thun kann, so lange man diese Gesetzmäßigkeit nicht erkannt hat. Es stehen also derselben zwei Wege wie bei der Ethik offen. Entweder man nimmt die Psychologie voraus oder als Theil in die Pädagogik auf. Aber ehe Pädagogik und Didaktik wirklich ausgeführt werden können, muß das ganze psychologische Material bereit liegen, denn die pädagogischen und didaktischen Gesetze sollen und müssen aus demselben abgeleitet werden. Jeder dieser Wege hat etwas für sich. Werden die genannten Hülfswissenschaften vorausgenommen, so erhält man kleinere Grenzen, die leicht übersehen werden können. Nimmt man sie als Theile in die Pädagogik auf, so gewinnt man durch diese ein bedeutsames Motiv zum Studium jener, da sich ganz evident machen läßt, daß nur die Ethik und namentlich die Psychologie genügende Aufschlüsse über die Lösung der pädagogischen Probleme geben können. Betrachtet man Ethik und Psychologie als Theile der Pädagogik, so hat man vielleicht einen Schutz gegen die Versuchung des Zuvielgebens, aber auch den Uebelstand, daß sich das Pensum auf eine sehr lange Zeit vertheilt.

Anders verhält es sich mit der Logik. Diese ist allgemeines Hülfsmittel des Denkens und zwar der Art, daß sie nicht sowohl neue Gedanken finden als vielmehr die Wahrheit gefundener prüfen lehrt. Sie ist unentbehrliches Hülfsmittel nicht nur für die Pädagogik und Didaktik, sondern auch für

die Ethik und Psychologie und muß deshalb vorweg genommen werden.

Die Abweisung, daß der Seminarist nicht in wissenschaftliche Systeme der speculativen Philosophie eingeführt werden solle, ist uns unverständlich. Erstens könnte doch nur von einem Systeme die Rede sein, zweitens hat die ganze Philosophie keinen Theil an der Pädagogik, die ja nur ein Theil der practischen Philosophie ist, und drittens kann man weder bei der Pädagogik noch bei ihren Hülfswissenschaften die Speculation entbehren. Denn Speculation hat überall da statt, wo das Denken über die Erfahrung hinausgeht.

Dabei mag noch an folgende Auslassung Seyffarth's erinnert werden: „Aus der Idee der Erziehung heraus muß auch die Liebe, die Hingabe des Erziehers an sein heiliges Werk, muß die Begeisterung für seinen erhabenen Beruf kommen. — Leider ist die Wahrheit, daß der Lehrer höheren Sternen folgen müsse, daß er auf diese Sterne hingewiesen, daß er zu solcher idealen Thätigkeit erzogen und angeleitet werden müsse, leider ist diese Wahrheit noch sehr wenig anerkannt. — Ohne vertraute Bekanntschaft mit der Theorie der Erziehung und des Unterrichts fehlt dem Erzieher das Bewußtsein des Zweckes und der Gründe seines Verfahrens, das Wort des Dichters findet auf ihn Anwendung:

> Den schlechten Mann muß man verachten,
> Der nie bedacht, was er vollbringt.

Ohne sie geht seinem Streben alles Erhebende und alles Ideale ab, wodurch sein Beruf erst einen geistigen Reiz erhält und womit er auch in die einfachsten Beschäftigungen Geist zu bringen im Stande ist. Ohne Kenntniß der pädagogischen Grundsätze sinkt darum des Lehrers und Erziehers Geschäft bald in die Gemeinheit des gewöhnlichen Wirkens hinab, es wird ein Handwerk und keine Kunst und der Lehrer wird ein Stundengeber und Schulhalter, der nur im hergebrachten Schlendrian sich bewegt und leicht zum Miethlinge wird." Hier wird entschieden vorausgesetzt, daß der Seminarist gründlich in die Wissenschaft eingeführt werde. Ideale sind nicht etwas für sich Bestehendes, sind

nicht Producte der Armuth, sondern des Reichthums eines wohl verbundenen Gedankenkreises. Die Begeisterung für den Beruf entspringt nicht aus der abstracten Idee desselben, sondern aus der Menge des Einzelnen, das als würdige Aufgabe, Ziel, Thätigkeit u. s. w. erscheint. Das muß aber auch klar erkannt, mithin die ganze Strenge wissenschaftlicher Begründung in Anwendung gebracht werden. Die Begriffswelt der Pädagogik darf dem Schüler nicht äußerlich bleiben, nicht ein bloßes Gesetz, was Unterwerfung fordert, sondern muß ihm vollständig zu eigen, zu dem Theile seines Ich's gemacht werden, in dem sein pädagogisches Gewissen ruht. Daher muß er diese Welt schrittweise erobern, denkend erarbeiten, zergliedernd prüfen, ihre Wahrheit begründen, ihre Anwendung suchen, sich frei in ihr bewegen, kurz sie in exacter und speculativer Weise bearbeiten, durcharbeiten und verarbeiten. Dann erst gewährt sie nicht nur einen unerschöpflichen Anreiz und Antrieb, indem sie ohne Unterlaß Fragen an die Erfahrung stellt und von dieser Probleme empfängt, sondern auch die Unverwüstlichkeit in Mitten von schlimmen Erfahrungen und feindseligen Angriffen, indem sie kein Schwanken und Wanken, keine Unsicherheit, keinen Zweifel duldet, vielmehr aus sich selbst heraus eine unerträgliche Unruhe erzeugt, die nicht eher nachläßt, als bis die richtige Begründung, die volle Klarheit und Sicherheit gefunden ist. Kurz es scheint uns aus Seyffarth's Prämissen eine strengwissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Psychologie im Seminar, also auch in Folge der Natur beider Disciplinen eine speculative Bearbeitung derselben begründet zu sein. Daß den Seminaristen die geistige Reife dafür abgehe, müssen wir entschieden bestreiten. Man darf nur nicht gleich an academische Vorträge denken. Wie ganz anders schon würden diese wirken, wenn in einem Practicum eine Besprechung und Verarbeitung auf Grund zweckmäßiger Fragen und Aufgaben stattfände.

Wir kommen zur **practischen** pädagogischen Bildung des Seminars. **Stoy** sagt hierüber: „Auf Grund solcher (der theoretischen) Voraussetzungen soll der Seminarist pädagogische **Arbeit**, d. h. Gelegenheit zu eigenem Unterrichten und Erziehen

erhalten, nicht etwa blos Zuschauer bei einem andern Lehrer werden. — Das Seminar bedarf zu diesem Behufe einer dreiclassigen Uebungsschule, deren Lehrstunden zu einem Theile durch einen stehenden Lehrer, den Musterlehrer, zu zwei Drittheilen von den Seminaristen des dritten, hülfsweise des zweiten Seminarjahres besorgt werden. — Die pädagogische Arbeit des Seminaristen soll theils eine continuirliche, theils eine fragmentarische sein. Es erhält demgemäß 1) jeder Seminarist des letzten Jahres und nach Befinden mehrere des zweiten Jahrescursus einen oder mehrere Unterrichtszweige zur Vertretung in der Seminarschule; demgemäß werden ihm auch 2) einzelne Probelectionen nach einander in mehreren Fächern übertragen. — Die Arbeit des Seminaristen an der Seminarschule bedarf der Vorarbeit und der Verarbeitung. Demgemäß weist sich derselbe vor Beginn seines Unterrichtes darüber aus, daß er Lehrplan, Stoff, Lehrziel, Methode, Hülfsmittel sich zu eigen gemacht habe. Demgemäß erstattet derselbe auch in Form einer Selbstkritik Bericht über seine Praxis und erfährt von einzelnen beauftragten Seminaristen als Recensenten, von den übrigen Mitgliedern, vom Musterlehrer und Director eingehende Kritik und nöthige Anleitung und Hülfe. — Da die Praxis des Seminaristen nicht blos im Unterrichten bestehen darf, sondern eben so sehr im Schulhalten und dem Versehen des Schuldienstes mit seinen Obliegenheiten und Apparaten; ingleichen im erziehlichen Umgange mit den verschiedenen Schülernaturen, so soll die Beobachtung, Beurtheilung, Correctur dieser Seite der pädagogischen Praxis als eine gesonderte wichtige Aufgabe in eignen Conferenzen behandelt werden.“

Daß Seyffarth ebenfalls eine Seminarschule fordert, versteht sich von selbst. „Die practische Anleitung — sagt er — geschieht in der Uebungsschule, der eigentlichen Werkstätte des Seminars. Hier sollen die theoretischen Unterweisungen Leben und Gestalt gewinnen, hier soll der Lehrer mit jenem himmlischen Geiste angehaucht werden, der aus den Kindern, deren das Himmelreich ist, bei einer naturgemäßen Behandlung uns entgegen weht, hier soll jenes heilige Feuer angezündet werden, das

erleuchtend und wärmend sein Lehrerleben heben und verschönern soll. „Die Stätte, da du stehest, ist ein heiliges Land!" Dies Bewußtsein, welches durch kein Regulativ, durch keine Wissenschaft, durch keine Unterweisung geweckt werden kann, soll hier durch eigne Anschauung, durch die Sympathie der Gefühle gewonnen werden. Der menschliche Geist läßt sich nicht a priori construiren, man muß ihn selbst fühlen und finden. Und dazu ist die Uebungsschule nothwendig. — Darum muß die Seminarschule eine Musterschule sein, und der Seminarlehrer muß hier ganz in seinem Berufe aufgehen. Das muß der Seminarist zunächst nur sehen, muß es fühlen. Darum soll er zuerst zuhören. So wird die Lust und Freudigkeit zum Berufe geweckt. Wenn er da sieht, wie das Kind innerlich ergriffen und angeregt wird, wie es wächst am Geiste, wie es sich dadurch gehoben und befriedigt fühlt, wenn er in dieser Freude den Dank aus den Augen der Kinder liest — das macht einen unverlöschlichen Eindruck und gräbt die pädagogischen Lehren tief in's Herz. — Aber der Seminarist muß auch angeleitet werden, selbst sich zu versuchen, erst in einzelnen auszuarbeitenden Katechesen, später in immer weitern Kreisen, daß er zur Selbständigkeit gebildet werde. Aber nicht zu früh, denn das bringt üble Früchte. Darum verwarfen wir auch das Unterrichten der Präparanden. — Die Seminarschule ist aber nicht blos um der Lehrer, sie ist auch um der Kinder willen da. Damit deren Bildung nicht zerrissen, damit sie eine einheitliche werde, ist es nöthig, gerade hier einen strengen Lehrplan auszuarbeiten, und die Seminaristen nur innerhalb und in der Ordnung dieses Lehrplanes zu beschäftigen. Auch in den innern Organismus dieses Lehrplanes müssen die Seminaristen eingeführt werden, damit sie über dem Einzelnen nicht das Ganze aus dem Auge verlieren. — Kurz: die Seminarschule hat das in's Leben umzusetzen, was die Unterrichtsstunden in der Theorie darlegten. Am Leben muß sich das Leben entzünden."

Dies fordert zu mancherlei Interpellationen auf, sowohl an sich, als in Bezug auf die Art der practischen pädagogischen Bildung, wie sie von Stoy beschrieben wird. Wenn der Seminarschule — und zwar mit Recht — eine so hohe Bedeutung zu-

geschrieben wird, so muß man bedauern, daß auf manche wichtige Frage gar keine Antwort erfolgt.

Erstens nämlich fragt es sich, ob diese Schule einclassig oder mehrclassig, und wenn letzteres, wieviel classig sein solle. Für das Bielitzer Seminar ist die Frage zu Gunsten der dreiclassigen Schule entschieden. Nach Stoy's Ansicht mit Recht. „Ist es denn nicht leichter, eine einfache Classe mit ihren Schülern von einerlei Art und Standpunkt zu unterrichten, als eine aus drei Hauptclassen zusammengesetzte Schülerzahl? Und wenn das, wie Niemand leugnen wird, der Fall ist, wie könnte und dürfte man dem angehenden Lehrer eine andere Form von Schule bieten, als diese, die leichtere? Dazu kommt, daß die Einsichten in Lehrziele, Stufen und entsprechende Hülfsmittel da, wo getrennte Classen vorhanden sind, deutlicher und darum in einer mehr für den Anfänger einleuchtenden Weise sich vorlegen lassen, dergestalt, daß derjenige, welcher erst die Dinge gleichsam in größerem Maßstabe vor Augen gehabt hat, von selbst in den Stand gesetzt wird, die Oekonomie des Unterrichtes beschränkteren Verhältnissen anzupassen. Dazu kommt endlich noch ein dritter wichtiger Punkt. Eine dreiclassige Schule läßt sich leicht so benutzen, daß in ihr auch für die Verwaltung der einclassigen geboten wird rc.“

Mag nun die Schule ein- oder mehrclassig sein, so ist die fernere Frage: woher die Kinder nehmen? In Bielitz ist die Klippe der „Armenschule“ dadurch umschifft worden, daß in jeder Classe nur 25 Freistellen sein dürfen und sieben Bürger, die Schulgeld bezahlen, ihre Kinder der Seminarschule anvertrauten. Das Normale würde sein, daß die Seminarschule wie eine Privatschule sich das Vertrauen der Bürger nach und nach zu erwerben hätte. Die Schüler aus den niedrigsten Gesellschaftsclassen sind natürlich in so fern vorzuziehen, weil sie bildungs- und erziehungsbedürftiger sind.

Wie soll nun der Seminarist in der Seminarschule beschäftigt werden? Zuerst durch die Anschauung des Unterrichtes des Musterlehrers. Darüber sind Stoy und Seyffarth einig. Wie aber soll sich der Seminarist am Unterricht betheiligen?

Das ist bei Stoy klar und deutlich ausgesprochen: er tritt in das Lehrercollegium ein und ertheilt selbständig und zusammenhängend Unterricht. „Nicht einzelne Probestunden sind es, worauf sich die Hauptarbeit richtet, sondern zusammenhängender Unterricht in einem Fache nach einem Plane, in welchem mit Sorgfalt jeder Schritt erwogen ist, nicht beliebige größere oder kleinere Haufen von Schülern irgend einer Classe seien es, sondern entweder eine aus zwei Jahrgängen bestehende Classe, oder ein Jahrgang von Schülern, dem Lehrer übergeben als Hungrige und Durstige, daß er sie speise und tränke, und je richtiger und geduldiger er das gethan, desto mehr erwartet ihn nicht etwa äußere Ehre und ambitiöse Hervorhebung, nein schlichte Bestätigung von den Mitarbeitern, von Musterlehrer und Director, Ruhe und Heiterkeit des Gewissens.“ Zu Grunde liegt der inhaltsschwere Gedanke der Verantwortung und dann die Appellation an das Gewissen. Bei Seyffarth suchen wir vergebens nach festen Bestimmungen hierüber.

Eben so sehr vermissen wir alle Andeutungen über die Art der Verarbeitung der Praxis. Wir heben bei Stoy nur das sogenannte „Practicum“, in welchem „fragmentarischer Unterricht“ ertheilt wird, hervor. „Allwöchentlich in bestimmter Stunde versammelt sich der Kreis der am Unterrichte in der Seminarschule betheiligten Seminaristen mit Director und Musterlehrer in einer Seminarclasse, zwei Seminaristen sind die „Practicanten“ zum Abhalten von je einer halbstündigen Probelection bestimmt, welche für die Schüler selbst das Ansehen einer Schulprüfung hat. Der Gegenstand, sowie die Classe ist bereits in der vorhergehenden Woche bestimmt, jeder der Practicanten also zur Vorbereitung aufgefordert. Jeder der im Hintergrunde sitzenden Seminaristen ist, sowie die Lehrer, mit einem Notizbuche ausgerüstet und gebraucht dasselbe fleißig. Der Practicant hält ungestört seine halbstündige Lection gleich als ob er allein im Schulzimmer wäre, ebenso der zweite. — Zwei Tage darauf versammelt sich derselbe Kreis in einem Auditorium zum „Criticum“, wie der kurze Name für Recensionsconferenz lautet. Hier erhält nun der erste Practicant das Wort zur „Sebstkritik“. Auf den Practicanten

folgt im „Criticum“ ein zugleich mit der Ansetzung des Practicums bereits früher bestellter Hauptrecensent, er trägt eine ausführliche ebenfalls vorher ausgearbeitete Recension vor. Der Beurtheilte hat das Recht, sich zu vertheidigen, wo er sich mißverstanden oder falsch beurtheilt glaubt. Die übrigen Glieder der Conferenz ergänzen durch die Resultate ihrer eigenen Beobachtungen den Hauptrecensenten: auch ihnen erwidert nach Bedürfniß der Practicant. Schließlich legt der Director an dem einen Stück bestätigend, am andern abweisend, immer aber ergänzend, zusammenfassend und durch Beziehungen auf die Theorie der Pädagogik motivirend das Endurtheil vor. Ein bestellter Protocollant verzeichnet sorgfältig die Verhandlungen und das Geschäft der nächsten Conferenz ist, durch Anhören dieses Protocolls die Hauptsachen zu repetiren, die Berichterstattung zu prüfen und zu corrigiren.“

Aber die Aeußerungen Seyffarth's über die practische pädagogische Bildung an sich fordern zur Frage und zum Widerspruch heraus. Wenn er von der Seminarschule erwartet: „Hier soll der Lehrer mit jenem himmlischen Geiste angehaucht werden, der aus den Kindern, deren das Himmelreich ist, bei einer naturgemäßen Behandlung uns entgegen weht, hier soll jenes heilige Feuer angezündet werden, das erleuchtend und erwärmend sein Lehrerleben heben und verschönern soll,“ so haben wir offen gestanden zu dem Fortbrennen dieses Feuers nur sehr geringes Vertrauen, wenn es nicht im ganzen Gedankenkreise Nahrung findet. Was nicht in diesem begründet ist, verfliegt, der gute Vorsatz, war er auch noch so ernst gemeint, wird vergessen, wenn er nur einer augenblicklichen Erregung des Gefühls seinen Ursprung verdankt und nicht aus den gesammten Vorstellungsmassen herauswächst. Wie manche Eltern haben sich wohl bei der Anschauung eines öffentlichen Examens ernstlich vorgenommen, ihre Kinder anders als bisher, so wie in der Schule, zu behandeln? Und wie viele von ihnen haben den Vorsatz durchgeführt oder auch nur dauernd an seiner Durchführung gearbeitet? Wir überzeugen sogar einen Vater oder eine Mutter, daß die Behandlung ihrer Kinder eine falsche ist, sie versprechen uns mit Hand und

Mund, daß es anders werden soll, aber der alte Adam ist nicht so leicht zu ersäufen. Das Neue haftet nur dann und geht in den Willen über, wenn es in dem Gedankenkreise Wurzel geschlagen und die ihm feindseligen Mächte verdrängt hat. Daher ist uns die Schöpfung einer wohlverbundenen, geordneten und zusammenhängenden pädagogischen Gedankenwelt die Hauptsache. Ist diese freilich aufgebaut, so wird die Anschauung eines guten Meisters gewaltig wirken, aber dieser an sich wird keine große Nachwirkung zuzuschreiben sein. Wenn jeder Einzelheit des Musters ein Gedanke aus dem Inneren entgegen kommt, jede umformende Vorstellungen auflockert, ein Musterhinter dem Muster hervorruft, da quillt die rechte, ruhige unverwüstliche Begeisterung. Daher ist und bleibt unsere Hauptforderung in dem einen Worte: Wissenschaft eingeschlossen.

„Die Stätte da du stehest ist heiliges Land!“ Daß dies Bewußtsein durch kein Regulativ, durch keine Wissenschaft, durch keine Unterweisung geweckt werden könne, halten wir nicht nur für Uebertreibung, sondern auch für einen Widerspruch des Verfassers mit sich selbst, indem er kurz vorher sagt, was schon oben über die Bedeutung der Pädagogik angeführt wurde, und wozu noch der folgende Satz gezogen werden kann: „Pädagogik nach Methodik und Didaktik, das ist der Boden, auf dem die wahre, freudige und durch nichts sich irre machen lassende Hingabe an den Lehrerberuf erwächst. Diese Freudigkeit im Berufe kennt der nicht, dem eine tiefere Kenntniß des innern Kindeslebens nicht zu Theil geworden ist.“ Zum Wenigsten können wir nicht begreifen, weshalb der Satz noch hinzugefügt wird: „Der menschliche Geist läßt sich nicht a priori construiren, man muß ihn selbst fühlen und finden.“ Denn gesetzt, der menschliche Geist ließe sich a priori construiren, so würde er doch selbst construirt, und jedenfalls ist mit dem Fühlen und Finden sehr wenig gewonnen. Das, was helfen kann, ist allein das Erkennen, und dieses wird ohne Constructionen a priori nicht abgehen. Nur müssen diese so beschaffen sein, daß sie nicht nur der Erfahrung nicht widersprechen, sondern sie auch erklären und begreiflich machen.

Endlich behandelt Stoy noch die „Gemüthsbildung“ und Seyffarth die „persönliche Bildung“. Da sich der Letztere nicht weiter über die „persönliche Bildung“, deren Gegensatz, also auch sie selbst, unerfindlich ist, da wir keine Bildung kennen, welche nicht eine persönliche wäre, ausspricht, so erwähnen wir nur die leitenden Gedanken, welche Stoy für die „Gemüthsbildung“ aufstellt. Er geht dafür von dem unumstößlichen Satze der Psychologie aus, daß die Gesammtheit derjenigen Zustände, welche der populäre Sprachgebrauch dem Gemüthe zuschreibt, nur secundär, d. h. Erfolge von gegenseitigen Einwirkungen derjenigen Vorstellungen sind, welche den Inhalt des Gedankenkreises des Individuums ausmachen. Er ist überzeugt, daß ein recht angelegter und erfolgreichwirkender Unterricht auch edle Regungen des Gemüths zur Folge haben wird, daß ebenso die Sünden und Verirrungen des Unterrichts unfehlbar Verirrung und Verunreinigung des Gemüthes nach sich ziehen werden, wenn diese Nachwirkungen nicht durch andere Gegenkräfte paralysirt werden. Er ist deswegen auch fest überzeugt, daß alle directe Einwirkung auf das Gemüth zweifelhaft und haltlos sein werde, wenn ein mit den entsprechenden Gedankenreihen wohlausgestatteter Gedankenkreis fehlt.

Dennoch muß nach seiner Ueberzeugung Jeder, der es mit den der Mündigkeit entgegenreifenden jungen Leuten des Seminars gutmeint, das als eine Ergänzung des erziehenden Unterrichts lebhaft wünschen, daß dieselben für die Aeußerung ihres Innern Gelegenheit und Spielraum, zu einer Concentration der im Einzelnen in ihnen gepflanzten Regungen auf bestimmte Zielpunkte des Lebens Veranlassung finden mögen.

Als allgemeine Grundsätze werden die folgenden aufgestellt: „1) Die Bildung des Gemüthes darf nicht losgerissen werden von der Bildung des Gedankenkreises und der gesammten Lebensanschauung, in welcher die Wurzeln des Gemüthslebens zu suchen sind. Demnach ist der Unterricht der erste und Hauptfactor bei der Bildung des Gemüths. — 2) Directer bildender Einfluß auf das Gemüthsleben kann nur in der Weise ausgeübt werden, daß für die einem wohlangebauten Gedankenkreise ent-

sprossenen Gefühle, Stimmungen und Richtungen besondere Veranlassung zum Hervortreten und somit zur Klärung und Veredlung einerseits wie zur Verstärkung andererseits Gelegenheit geschaffen wird. — 3) Solcher Pflege bedürfen innerhalb des Seminarkreises vornehmlich diejenigen Gefühle, Stimmungen und Richtungen, welche auf das Verhältniß zu der religiösen Lebensgemeinschaft, zu den allgemeinen sittlichen Lebenskreisen, zu dem künftigen Lehrerberuf sich beziehen. — 4) Einrichtungen und Sitten sind nächst dem Unterrichte diejenigen Maßregeln, durch welche das Seminar tiefgehenden Einfluß auf die gemüthliche Entwickelung seiner Zöglinge zu gewinnen vermag."

Sonderbarer Weise bringt Seyffarth unter der Ueberschrift: „Die persönliche Bildung der Seminaristen" ein „kurzes Wort in Bezug auf die religiöse Bildung". Denn warum diese mehr als eine andere z. B. die turnerische Bildung zur persönlichen gehöre, ist schwer begreiflich. Ebenso schwer der Hauptsatz, daß die religiöse Bildung die Grundlage der Volksschulbildung ausmache. Denn sie ist wohl eine von den Grundlagen, aber nicht die Grundlage. Vielmehr scheint die Geschichte und der Begriff der Religion darauf hinzuweisen, daß die naturkundliche Bildung eine gar nicht zu verachtende Grundlage der religiösen ist. Wenn verlangt wird, daß auf die letztere im Seminar das Hauptaugenmerk zu richten sei, so kann dies zu argen Mißverständnissen führen. Auch die weitere Exposition, daß nicht gemeint sei, es sollten recht viele Religionsstunden angesetzt werden, denn dadurch richte man oft mehr Schaden an, sondern, daß „der Zögling mit religiösem, oder, da wir im Christenthum die absolute Religion erkennen, mit christlichem Geiste durchsäuert werde", ist nichts weniger als bestimmt. Auf „christlichen Geist machen die Hengstenberge, die Preuß, die Regulativmenschen, die Leitartikler der Kreuzzeitung, der geistliche Rath Müller und confuse Professoren der Theologie so gut Anspruch wie Seyffarth; ja alle diese Leute prätendiren, allein so recht von christlichem Geiste erfüllt zu sein. Darum werden wir „christlich, christlichen Geist, Christenthum" so lange für unbestimmte Formeln halten, bis die bestimmten Werthe eingesetzt sind. Zu weiterer Aus-

führung oder Begründung wird hinzugefügt: „Es ist gar nicht gleichgültig, auch für die der Religion ferne liegenden Unterrichtsgegenstände, ob in dem Lehrer ein christlicher Geist lebt, oder ob ihm die menschliche Wissenschaft an Gottes Stelle steht; es ist z. B. beim physikalischen und chemischen Unterricht nicht gleichgültig, ob man die Naturgesetze, wie wir sie als Menschen erkannt haben, als oberste und alleinige Richtschnur der irdischen Entwickelung ansieht, oder ob man in dem Naturgesetz den Gesetzgeber anerkennt und ehrt. Damit soll nicht gesagt sein, daß man im naturhistorischen Unterricht etwa immer auf Gott hinweisen oder hie und da ein Bibelwort anführen soll, um den Unterricht „christlich“ zu machen, ums Himmelswillen nicht! — „Man merkt die Absicht und wird verstimmt!“ — aber man soll die Kinder durch diesen Unterricht auch nicht vom Ursprung des Lebens hinwegziehen. Es ist für das religiöse Leben der Schüler nicht gleichgültig, ob der Lehrer auf pelagianischen Ansichten, die vom Christenthum hinwegführen, oder ob er auf evangelischen Anschauungen ruhe; es ist nicht gleichgültig, ob der Lehrer in Christo den bloßen Sittenlehrer erkennt, oder ob er auch ihm ist „der geopferte Priester des Herrn, der Mittler zwischen Gott und der Gottes vergessenen Menschheit“. Auch dieses wird nicht überall Anerkennung finden. Nach unserer Ansicht wenigstens sollen sich die Unterrichtsdisciplinen möglichst souverän erhalten und nicht vom christlichen Geiste beeinflussen lassen, denn erst dadurch werden sie fähig, auf Gott hinzuweisen. In den erkannten Naturgesetzen z. B. liegt gar keine Veranlassung, einen Gesetzgeber anzuerkennen, da sich die Welt auch ohne Gesetze von Außen nach sich selber richten, also nach Gesetzen ihren Lauf nehmen muß. Ebenso bewegt sich die Gesellschaft nach bestimmten Gesetzen, ohne daß diese geschrieben ständen oder ausgesprochen, ja auch nur immer erkannt wären. Daher ist der Schluß oder Schritt vom Gesetz auf den Gesetzgeber ein Sprung und eine Willkür zugleich. Aber es giebt viele Punkte, wo wir mit allen Naturgesetzen nicht ausreichen und voraussichtlich nicht ausreichen werden, sondern nur durch Hinzudenken einer Intelligenz die Frage vollständig beantworten können. In diesen Puncten wird

allerdings der religiöse Lehrer den Unterricht gipfeln lassen und so dem Glauben, der ja factisch und aus psychologischen Forderungen auf ganz anderem Wege im Kinde erzeugt wird, einen Stützpunkt geben. Er wird die Kinder gewissermaßen an einen Abgrund führen und sie in seine Tiefe blicken lassen. Sind dann die übrigen religiösen Vorstellungen in rechter Weise angelegt worden, so wird die Nothwendigkeit, einen Gott zu setzen, dem Kinde einleuchten. Gewiß aber sündigt der naturkundliche Unterricht heutzutage nicht selten dadurch, daß er sich feindselig gegen die Religion stellt. Doch ist dies wieder nur eine Reaction, denn umgekehrt stellt sich der Religionsunterricht feindselig gegen die Naturwissenschaft. Man denke nur an Knak und Consorten. Was endlich die Abweisung des Pelagianismus anlangt, so wollen wir uns mit dem Verfasser in keine dogmatischen Streitigkeiten einlassen, sondern nur bekennen, daß wir kraft des Gebotes: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist" nicht begreifen können, wie er vom Christenthum wegführe. Die pietistische Sündenanbetung und Gnadenverhimmlung ist jedenfalls dem christlichen Geiste nicht zuträglich.

Doch es kommt uns nicht darauf an, die beiden genannten Schriften ihrem Inhalte nach vollständig darzustellen, sondern nur auf sie aufmerksam zu machen. Wir schließen daher mit der Aufforderung an den Leser, dieselben genauer anzusehen und weiter zu prüfen. Bartholomäi.

IV.

Die Gründe für und wider das Schulgeld in der Volksschule.

Ein Vortrag, gehalten am 21. Dezember im Saale des Handwerkervereins zu Berlin von Prof. Dr. Gneist.

(Im Auszug.)

Jede Nation erkennt ein Maß von Bildung an, welche nicht als besonderes Gut einer besonderen Klasse der Bevölkerung,

sondern als gemeinsames Bedürfniß Aller für Alle verlangt und gewährt werden muß. Für uns bezeichnet dieses Maß der Elementarunterricht, wie ihn die Volksschule bietet, und dieses Maß darf durchaus nicht gemindert, sondern muß fortschreitend erhöht werden, weil es zur Erhaltung unserer Kultur, zum Theil auch für unsere Heeresverfassung absolut nothwendig ist. Daher üben die deutschen Staaten einen berechtigten Zwang aus durch die allgemeine Schulpflicht, trotz mancher Anfechtungen namentlich von ultramontaner Seite.

Dies gegebene Bedürfniß veranlaßt aber erhebliche Kosten, denn wir brauchen allein für die 8 älteren Provinzen Preußens jährlich 12 Millionen Thaler zur Erhaltung der Elementarschulen; diese Summe wird gegenwärtig beschafft aus einer vierfachen Quelle: aus dem eigenen Vermögen der Schule, aus den Schulgeldern, aus Communallasten und aus unmittelbaren Staatszuflüssen.

Es ist nun die Frage: Soll das Schulgeld beibehalten werden, oder ist die Schule zu erhalten durch Gemeindesteuern?

Wir untersuchen die Frage zunächst an den Verhältnissen Berlins. Für anerkannt arme Kinder bestanden bis 1825 Armenschulen; der anstößige Namen dieser Anstalten wurde in dem genannten Jahre abgeschafft und in den der „Gemeindeschulen“ verwandelt. In diesen wurden die Armen immer noch unentgeltlich unterrichtet, mit ihnen zugleich jedoch die sogenannten „Geldkinder“, welche monatlich 2½, 5 und 10 Sgr. Schulgeld zu zahlen hatten. Diese Communalschulen waren also in Bezug auf Bezahlung gemischte Schulen. Mit der wachsenden Bevölkerung zeigten sich die vorhandenen Schulgebäude als unzureichend und nun wurden in zahlreichen Privatschulen auf Kosten der Commune arme Kinder in Akkord gegeben, d. h. auf Rechnung der Gemeinde unterrichtet. (Es wurden gewöhnlich 20 Sgr. monatlich pro Kind gezahlt.) Diese Anstalten sind die mittelbaren oder „geheimen Communalschulen“. In den Gemeindeschulen wurde allmählich das Schulgeld erhöht von 2½ bis 25 Sgr. monatlich, so daß dasselbe 10 Thlr. pro

Jahr betrug. Die Abstufungen des Schulgeldes wurden von den Schulcommissionen nach dem Vermögen der Eltern festgesetzt. Das finanzielle Resultat dieser Einrichtung war ein sehr dürftiges. Denn die Erhaltung der Gemeindeschulen kostete der Stadt Berlin im Jahre 1868 fast ½ Million Thaler, wovon nur 30,000 Thlr. durch Schulgeld aufgebracht wurden. Denn nur sehr wenige Kinder der Gemeindeschulen zahlten den vollen Satz, 40% wurden wegen Armuth unentgeltlich unterrichtet und den übrigen Kindern blieb das Schulgeld wenigstens theilweis erlassen. Dabei mußten im J. 1867 von 42,270 Thlr. Einnahme 4000 Thlr. durch den Executor gesammelt werden, von der Einnahme des Jahres 1868 wurden sogar 5600 Thlr. durch Executionsverfahren beigebracht und unzählige Mahnungen des Exekutors blieben natürlich resultatlos, weshalb die Forderungen quittirt werden mußten. Zur Einkassirung des Schulgeldes sind Beamte nöthig, welche mit 6—7000 Thlr. besoldet werden. Die Oberlehrer, welche mit dem nicht eben angenehmen Amte der Einsammlung der Gelder betraut sind, erhalten 10% Tantième, so bleiben der Stadtkasse ca. 30,000 Thlr. netto Einnahme, wobei dann die unendliche Arbeit der einzelnen Mitglieder der Schulkommissionen, welche ihr Ehrenamt umsonst verwalten, nicht gerechnet ist.

Als Beispiel geben wir die Verhältnisse einer Schulkommission an, denen die der übrigen im Ganzen gleich sind. Es zahlen da von 733 Kindern das volle Schulgeld von 25 Sgr. pro Monat zwei Kinder, 20 Sgr. zahlen nur wenige mehr. 15 Sgr. zahlen 11 Kinder, 10 Sgr. 45 Kinder, 7½ Sgr. 59 Kinder, 5 Sgr. 261 Kinder, 2½ Sgr. 102 Kinder, ganz frei sind 219 Kinder. Jede Schulkommission hat im Jahre ungefähr 6—700 eingehende Bittgesuche um Erlaß oder Minderung des Schulgeldes anzunehmen, zu bescheiden, endlose Erkundigungen anzustellen über die Vermögenszustände des Petenten und endlich zu entscheiden! Und je mehr man versucht, gerecht zu werden, je genauer man nach dem Vermögen einschätzt, desto massenhafter werden die Reklamationen, desto komplizirter die Wege zur Erlangung des Schulgeldes. Es wurde bestimmt, daß

Eltern mit 300 Thlr. Jahreseinnahme 5 Sgr. monatliches Schulgeld für ein Kind zahlen, Leute mit 350 Thlr. Einkommen 10 Sgr. monatlich, Leute mit unter 300 Thlrn. endlich gar nichts zahlen. Was war die Folge? Es gab plötzlich nach den Selbsteinschätzungen fast gar nicht mehr Leute mit 300 Thlr. Einnahme, sie hatten alle weniger, als diese gefürchtete Summe, welche Zahlung des Schulgeldes mit sich brachte, ebenso verschwanden die Leute mit 350 Thlr. Jahreseinkommen. Dagegen wurden die Schulkommissionen mit Reklamationen wahrhaft überfluthet. Und was wollen endlich nach den mühseligen und verdrießlichen Arbeiten und Schreibereien, bei den Härten der vergeblich versuchten Exekutionen, bei den Reibungen zwischen Beamten und Bürgern diese 30,000 Thlr. jährliche Einnahme bedeuten? Der Entschluß, das Schulgeld aufzuheben, ist unter solchen Umständen nicht schwer zu fassen. Die Consequenzen desselben sind freilich im Augenblick noch nicht zu übersehen und die Gemeinde kann leicht in die Lage kommen, im nächsten Jahre eine Reihe von Schulhäusern bauen zu müssen; doch gehören die Gelder, welche hierzu verwendet werden, gewiß zu den bestangelegtesten.

Betrachten wir nun die Schulgeldverhältnisse im ganzen preußischen Staate. Die Statistik der 8 alten Provinzen ergiebt, daß für den Unterricht von 3 Millionen Kindern jährlich ca. 12 Millionen Thaler aufgebracht werden:

für Lehrerbesoldungen	8,420,000	Thlr.
für Gebäude	1,814,000	„
für Schulbedürfnisse	1,540,000	„

Ein Schulkind in den Städten kostet jährlich im Durchschnitt 6 Thlr., eins auf dem Lande 3 Thlr. Für Stadt und Land zusammen sind also schon bei den jetzigen Verhältnissen so viel mal 6 und mal 3 Thlr. aufzubringen, als jährlich Kinder mehr werden.

Für Lehrergehalte wurden aufgebracht:

durch Schulgeld	2,516,000	Thlr.
durch Gemeindemittel	5,229,000	„
durch Staatsbeiträge	259,000	„

Eine Erhöhung dieser Ausgaben ist dringend nöthig, wenn die gerechten Forderungen der Lehrer endlich erfüllt werden sollen; denn eine große Zahl derselben bezieht noch unter 100 Thlr. Gehalt.

100—125 Thlr.	beziehen	3670	Lehrer
125—150 „	„	4688	„
150—180 „	„	6535	„
180—200 „	„	3754	„

Die Hälfte aller Stellen betrug noch Ende 1868 unter 200 Thaler!

Eine Erhöhung um nur 50 Thlr. jährlich würde jedoch allein in den alten Provinzen die Summe von 2 Mill. Thlr. mehr erfordern. Die bei dem Abgeordnetenhause eingegangenen Petitionen und die vielfachen Agitationen für Besserung des Schulwesens haben aber merkwürdigerweise das eine bisher immer übersehen, daß hier weniger guter Rath, als vielmehr Geld helfen kann. Wie will man die Verhältnisse der Lehrer bessern, wenn uns nicht zugleich gesagt wird, wo wir das Geld dazu hernehmen sollen? Auf dem bisherigen Wege ist eine Besserung unmöglich, wenn man das ungleiche Verhältniß der Leistungsfähigkeit namentlich zwischen Stadt- und Landgemeinden ins Auge faßt. In den Bedürfnissen der Pflasterung, der Straßenbeleuchtung mag sich jede Gemeinde nach eigenem Ermessen entscheiden, die Erleuchtung der Jugend, die Lehrer-Bildung und Besoldung, die Ausstattung der Schulhäuser soll aber im ganzen Lande gleich sein. Die Landgemeinden besonders zeigen jedoch in ihrer Leistungsfähigkeit eine absolute Ungleichheit; die Städte helfen sich schon eher, allein auch hier wird das Schulgeld ungleiche Resultate bringen und gerade in den armen Communen am wenigsten ergeben, obgleich diese es am meisten nöthig hätten. Auch die Steuerzuschläge bringen in den armen Gemeinden nicht mehr ein, weil ja die Einnahmen der armen Steuerzahler dieselben bleiben. Wenn nun Abgaben von der Gemeinde nicht mehr bestreitbar sind, so kommt nach der jetzigen Regierungspraxis ein Königlicher Kommissar, der eine neue Vertheilung anordnet; aber mehrt sich dadurch das Vorhandene?

Es wird offiziell viel untersucht und regulirt, allein wer durch Neuregulirung neue Kräfte zu schaffen verstände, der verdiente mehr als Regierungsrath zu werden!

Von den 45,000 Dorfgemeinden der alten Provinzen ist statistisch nachweisbar $1/3$ nicht im Stande, allein aus eigenen Mitteln seine Schulen zu erhalten. Um für diese die nöthigen Mittel aufzubringen ist nur Folgendes möglich: Wir müssen die ärmeren Gemeinden, die, auf sich selbst gestellt, nicht existiren können, mit den größeren wohlhabenderen des Kreises verbinden und die Kreise mit den Provinzen, die Provinzen endlich mit dem ganzen Staate. Der Staat soll erst dann helfend eintreten, wenn gleiche Leistungsfähigkeit der Kreise hergestellt ist, außerdem würde er träge Gemeinden nur privilegiren. Wir kommen keinen Schritt weiter, bevor wir nicht die Erhaltung der Schule auf gleiche Steuersätze stellen, wie sich das Abgeordnetenhaus bei Berathung der Kreisordnung über diesen Steuerfuß bereits ausgesprochen hat.

Gegen die Fortdauer des Schulgeldes sprechen nun drei wichtige Gründe:

1) das Gesetz; schon das preußische Landrecht hat sich und zwar am frühesten in Deutschland für Beseitigung des Schulgeldes ausgesprochen und solche Minister wie Altenstein litten es nicht, daß egoistische Gemeinden durch Erhöhung des Schulgeldes die erhöhten Bedürfnisse der Schule zu befriedigen suchten. v. Haug ist der erste Minister in Preußen, der das Schulgeld als normal annimmt und wiederum empfiehlt es jetzt Herr v. Mühler in seinem neuen Schulgesetzentwurf. Was also seit 80 Jahren Gesetz und seit 20 Jahren durch die Verfassung garantirt ist, wurde bis jetzt noch nicht ausgeführt!

Es spricht 2) gegen die Fortdauer des Schulgeldes der völlig regellose, verworrene Zustand der ganzen Schulgelderfrage in Preußen. In den Provinzen Posen, Oberschlesien, Schleswig-Holstein ist das Schulgeld so gut wie aufgehoben, in der Provinz Preußen wird neben einem jährlichen Schulgeld von $2\frac{1}{2}$ und 5 Sgr. in manchen Orten bis zu 36 Thlr. jährlich gezahlt! Diese außerordentliche Verschieden-

heit trifft in Stadt und Land durchaus nicht mit der größeren oder geringeren Wohlhabenheit der Gegenden zusammen, sondern sie entstand durch ein nacktes Spiel des Zufalls, oder genauer gesagt, durch das verschiedene Maß der Kurzsichtigkeit in den Gemeinden.

Sehr verschieden ist ferner auch in den einzelnen Provinzen und Städten, wie viel an Lehrergehalt durch Schulgeld aufgebracht wird: im Regierungsbezirk Liegnitz und in Minden 52 %, in Stettin 51 %, Düsseldorf und Frankfurt 40, Magdeburg 38, Breslau 33, Danzig 20, Königsberg 15, Oppeln 5, Posen 2½ %. Also zahlen einmal die Lehrergehalte zur Hälfte die Eltern der schulpflichtigen Kinder, ein andermal thut es die ganze Gemeinde.

Der dritte schwerwiegendste Grund gegen das Schulgeld ist endlich der gegenwärtige Charakter desselben als Kopfsteuer in ihrer schlimmsten Gestalt, und zwar deshalb, weil sie nicht ohne Ansehn der Person, sondern von denen gerade am meisten erhoben wird, welche sie am schwersten drückt. Erwägt man, daß gerade ein rechtlicher Zwang besteht, so kann von Angebot und Nachfrage hier nicht die Rede sein, sondern von einer Leistung, die der Staat erzwingt. Ist jemals eine verkehrtere Kopfsteuer erhoben worden, als diejenige, welche den Ehe- und Kinderlosen grundsätzlich freiläßt, auch gerade die Höchstbesteuerten nicht herbeizieht, (weil diese für ihre Kinder die Elementarschule nicht benutzen) sondern, nach dem Grundsatz: je mehr Kinder, desto mehr Steuern, die größte Last auf die Schultern der Eltern dann legt, wo die Kinder neben der Schule die größten Kosten verursachen, und diese Last wieder verringert, wenn die erwachsenen Kinder im Stande sind, sich selbst etwas verdienen zu können?

Bedenkt man ferner, daß durch das Schulgeld die Jugend des ganzen Volkes in zwei Klassen getheilt wird: in zahlende Schüler und in Freikinder; daß ehrenhafte Eltern sich immer mit aller Macht gegen die erste Bitte um Erlaß des Schulgeldes sträuben, weil ihnen Erlaß des Schulgeldes Anfang des Almosennehmens bedeutet, so muß

man den gänzlichen Wegfall des Schulgeldes als eine Nothwendigkeit betrachten.

Der Mühler'sche Gesetzentwurf ist für das Schulgeld und bietet für seine Forderung zuerst eine „historische Begründung". Allein die Historie des Schulgeldes ist bei uns eine sehr einfache. Bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts gab es nur sporadisch Volksschulen, und zur Erhaltung derselben war die Kirche verpflichtet, für die Gemeinden existirten damals noch nicht rechtliche Verpflichtungen. Wie entstanden nun die ersten Volksschulen? Der Küster hatte ein Zimmer, das wurde Schulzimmer und der Küster wurde Lehrer. Gehalt bezog derselbe bereits für seine Kirchendienste, deshalb schien er für sein neues Amt eines Schulmeisters durch Naturallieferungen und dann und wann durch einen Groschen Schulgeld hinlänglich entschädigt.

Wo nicht Küster vorhanden waren, concessionirte man Schneider, Korbflechter und sonstige Handwerker seßhafter Lebensart zum Schulamt. Dies sind die jammervollen Anfänge der Volksschule, dies die historische Begründung des Schulgeldes. Allerdings ermöglichten die kleinen Beiträge der Eltern die nothdürftige Entstehung der Schulen, aber die Geschichte des Schulgeldes ist identisch mit einem Nothstand der Schule!

Als zweiten Grund für den Fortbestand des Schulgeldes macht Mühler geltend: durch Aufhebung desselben nehme man den Eltern das Gefühl der moralischen Verantwortlichkeit für die Erziehung ihrer Kinder. Als ob die moralische Pflicht für Versorgung der Kinder nur in der Bezahlung des Schulgeldes bestände! Viel eher und ganz naturgemäß fühlen sich Eltern verpflichtet, ihren Kindern Nahrung und Kleidung zu schaffen. Die Ausgaben für Schulzwecke sind bekanntlich allemal die letzten. Und gerade hier, bei diesem schwächsten Punkte, greift die Gemeinde helfend ein; sie kann den Eltern nicht die Sorge für Nahrung und Kleidung abnehmen, wohl aber die leidige Ausgabe für das Schulgeld.

Zum dritten führt Herr v. Mühler an: Der gemeine Mann, so wie er ist, legt nur Werth auf Dinge, die er bezahlt. Gewiß ist etwas Wahres an diesem Satz, aber

soll derselbe ein entscheidendes Argument sein bei der Beurtheilung einer Frage von allgemeinster Bedeutung? Zunächst wäre dieses Urtheil des gemeinen Mannes eben kein günstiges Zeugniß für die regulativisch gebildete Generation; eine ordentlich erzogene müßte weiter sehen und anders urtheilen. Dieses Argument wird von Herrn v. Mühler überschätzt. Freilich sagt man dagegen: statistisch nachweisbar versäumen immer 20—30 % mehr Freischüler die Schule, als zahlende Kinder. Folglich, argumentirt Herr v. Mühler, legen die Schulgeld zahlenden Eltern mehr Werth auf die Schule, und halten ihre Kinder zu fleißigerem Schulbesuch an. Aber muß man dagegen einwenden, nicht weil sie Freischüler sind, versäumen die armen Kinder mehr Unterricht, sondern aus Noth und Armuth; sie müssen arbeiten für ihre Eltern und deshalb gerade sind die Versäumnisse in der Erntezeit und in den Wochen vor Weihnachten am stärksten. Die Noth in erster Linie, nicht die Gleichgültigkeit der Eltern veranlaßt die zahlreicheren Schulversäumnisse der Freischüler. Und wenn diese Gleichgültigkeit auch wirklich mehrfach vorhanden ist, so darf doch eine Gesetzgebung ihre Argumente unmöglich auf den beschränkten Gesichtskreis einzelner Klassen basiren; wir müssen vielmehr eine Generation zu erziehen streben, welche besser denkt und mehr hält von den Segnungen der Schulbildung.

Fragt man nun, wie neben dem Wegfall des Schulgeldes zugleich eine Verbesserung der Schulen zu erlangen sei, so sieht man sich in den massenhaften Petitionen, welche alljährlich an das Abgeordnetenhaus abgehen, vergeblich nach Auskunft um. Ob confessionelle Schulen oder nicht, und ähnliches wird ganz ausführlich erörtert, aber nachzuweisen, woher denn das Geld zu schaffen für die gewünschten Verbesserungen, das vergißt der deutsche Idealismus ganz und gar, weil er glaubt, in so idealen Fragen, wie der des Unterrichtes, dürfe man von Geld gar nicht reden. Höchstens wird einmal beiläufig gesagt: ja, der Staat müsse dafür sorgen! Auf der andern Seite erklärt man wieder: es dürfen unbedingt keine neuen Steuern mehr bewilligt werden! Dabei kommt aber die Schule um keinen Schritt

weiter; ohne neue Steuern, ohne Geld geht's nicht vorwärts und wer das nicht einsieht und nicht will, kann hier gar nicht mitreden.

Allerdings ist es keine Kleinigkeit, vielleicht 20 % Steuerzuschlag aufzulegen, und daher liegt es im Interesse der Besitzenden vorzugsweise, außerdem aber in der Macht der Gewohnheit, das Schulgeld beizubehalten. Für die Mittelklassen hat die Frage weniger Bedeutung, denn ob Jemand in Berlin 2—3 Thlr. als Einkommensteuer oder als Schulgeldsteuer zahlt, bleibt sich gleich; und die Armen endlich sind bei jeder Steuerhöhe frei. Am stärksten werden die Besitzenden durch die Schulgeldfreiheit betroffen, zuerst der große Grundbesitzer, denn er kann leicht in die Lage kommen, statt 30 Thlr. jährlich, 120 Thlr. für die Erhaltung der Schule zahlen zu müssen; und doch ist dies auch für ihn gleichgültig; denn er zahlt in Wirklichkeit jetzt schon soviel nur in anderer Form, wenn er etwa 20—30 Arbeiterfamilien vollständig erhalten muß; dieses Mehr ist schon in den Löhnen der Tagelöhner enthalten. Der Aufwand gewinnt nur einen rationelleren Ausdruck, wenn er als normirte Summe für die Erhaltung der Schule erscheint. Denn ob der Vater vom Gutsherrn einen Deputatscheffel Roggen, oder das Kind freie Schule erhält, bleibt sich doch für den Gutsbesitzer ganz gleich. Nur ist die Ausgabe bei dem Unterricht der Jugend segensreicher und sicherer angelegt. Dasselbe gilt von den Besitzern großer industrieller Etablissements in ihrem Verhältniß zu ihren Arbeitern uud deren Kindern.

Die dritte Klasse, welche von Aufhebung des Schulgeldes betroffen wird, ist die der Hagestolzen und Kinderlosen, welche nun zum erstenmal zur Zahlung von Schulgeld herangezogen werden; sie sind allerdings die Märtyrer der neuen Einrichtung, aber mit ihnen großes Mitleid zu haben, dazu scheint kein Grund vorzuliegen.

Alle großen Steuerzahler dürften sich also bei genauerer Betrachtung mit der Abschaffung des Schulgeldes einverstanden erklären. Der deutsche Schulmeisteridealismus hat über die Schulfrage schon ganze Centner Weisheit drucken lassen, aber

die G e l d f r a g e gewöhnlich i g n o r i r t. Möchten wir uns daher vorzugsweise der Frage zuwenden, wie das Geld aufzubringen ist, und wir werden finden, daß es nur dem Geiste der Zeit entspricht, wenn wir Jeden nach seinen Kräften heranziehen.

Die Verbesserung unserer Schulen und die Aufhebung des Schulgeldes werden gewiß sehr viel dazu beitragen, die K l a s s e n u n t e r s c h i e d e z u n i v e l l i r e n und auch im Stande sein, die Lösung der sozialen Frage einen Schritt näher zu bringen. Die soziale Frage ist nicht zu lösen dadurch, daß wir in die Gesetze von Angebot und Nachfrage eingreifen, der Arme ist auch nicht direkt in Besitz zu bringen, aber auf indirektem Wege ist das möglich.

Die Gütererzeugung durch Maschinen repräsentirt Millionen von Menschenhänden, wir müßten mehr Sklaven haben als die Erde Bewohner hat, sollten die Bedürfnisse der jetzigen Menschheit allein mit Handarbeit gefertigt werden. Es giebt bloß noch wenige Millionen, welche n u r m e c h a n i s c h arbeiten, und in diesen n u r mechanisch Arbeitenden liegt vorzüglich die Noth der Gegenwart; durch Erhöhung elementarer Bildung wird auch dieser Rest endlich nachgeholt und von den Fesseln der nur mechanischen Arbeit befreit werden. —

V.

Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft. Mit besonderer Beziehung auf G. Fichte's Schrift: Die nächste Aufgabe für Nationalerziehung der Gegenwart.

(Zweiter Artikel.)

Weil die Fundamente aller Wissenschaft in der griechischen Philosophie liegen und ein Fortschritt nur im Anschließen an

dieselbe möglich ist, so leiten wir auch den zweiten Artikel mit einer kurzen Erinnerung an dieselbe ein, und zwar zunächst wieder mit einer Erinnerung an Anaxagoras, den wir als Fundamentallehrer aller Philosophie betrachten. An Anaxagoras schloß sich auch Sokrates an, als er ein neues Princip in Bezug auf die Ethik aufstellte — an die Stelle der Volksreligion, in der Ueberzeugung, daß ihm ein Dämon innewohne, welcher ihm sage, was gut und was nicht gut zu thun sei, d. h. indem er einer inneren Stimme — nenne man sie Genius nach der echten römischen Wortbedeutung oder individuelle Geisteskraft, — Gehör und entscheidende Macht gab, wo bisher äußere Bestimmungen herrschten. Er schloß sich damit der Lehre des Anaxagoras an, indem er erkannte, daß die Weltvernunft auch den Menschen innewohne und ihnen Selbstbestimmung ertheile. Hiermit war das Reich der sittlichen Freiheit erschlossen, und die menschlichen Angelegenheiten wurden vorherrschende Aufgabe der Forschung. Der Subjectivität stand aber die Objectivität, das Volksbewußtsein, der Staat, die Volksreligion gegenüber. Als Vermittler der Subjectivität mit der Objectivität sehen wir die Eleaten an, die Erfinder der wahren Dialektik und stellen sie neben Anaxagoras. Auf ihre Principien ist auch zu recurriren, wenn die Subjectivität des Lernenden mit der Objectivität des Lehrgegenstandes zu vermitteln als höchste Aufgabe der Pädagogik dargestellt werden soll — nach platonischem Ausdruck — als das Ideal.

Plato sagte: „wie die Sonne Ursache des Gesichts ist, d. h. daß die Dinge im Lichte gesehen werden, und Ursache, daß die Dinge wachsen und werden: so ist das Gute von solcher Kraft und Schönheit, daß es nicht nur für die Seele Ursache der Wissenschaft wird, sondern auch allem, was Gegenstand der Wissenschaft ist, Wahrheit und Wesen gewährt. Und so wie die Sonne nicht selbst das Gesicht und das Gesehene ist, sondern über diesen steht: so ist auch das Gute nicht die Wissenschaft und Wahrheit, sondern ist über beiden, und beide sind nicht das Gute, sondern nur gutartig.“ Die Idee des Guten fällt ihm mit der Idee des Wahren und Schönen und mit der

Gottheit zusammen. Der Verstand führt uns zur Bezeichnung und Erkenntniß der Dinge nach irgend welchen gedanklichen Merkmalen derselben; durch sie hindurch nähert er sich Schritt für Schritt der vollkommen befriedigenden und sichernden Vernunfterkenntniß, dem Ideal, dem aus der allgemeinen Vernunft geschlossenen und von ihr als ihr Eigen anzuerkennenden Urbild der Dinge.

Setzen wir hierin das Wesen der Culturwissenschaft, so ist hinzuzufügen, daß sie die Verwirklichung des Ideals, das Gute nach Plato, erstrebt im Volke, im Staate, daß sie sich zunächst auf Familien- und Volkserziehung erstreckt, und daß die Mittel und Methode, die sie verlangt, zwar im Allgemeinen die der gewöhnlichen Schulpädagogik sind, aber nach einem Ziele wirken müssen, welches vorläufig eine ästhetische Pädagogik heißen möge, Vernunfterkenntniß, welche zum Guten das Schöne hinzufügt.

Der Menschengeist schreitet fort; die Erkenntnisse werden weiter und tiefer; die Gesammtanschauungen ändern sich und damit die Bedürfnisse. So im Ganzen, so bei den Einzelnen. Den Erwachsenen genügt nicht mehr die Schulerkenntniß, Schulbildung. Für sie bestimmt sich die Culturwissenschaft insonderheit. Was vor Jahrhunderten befriedigte, befriedigt heute nicht mehr, und gegenüber der umgebildeten Zeit steht Manches von dem, was einst neu und lebenskräftig war, wie eine todte verknöcherte Reliquie da, welche für die Zeitgenossen keine Anziehungskraft mehr hat, befruchtend auf sie einzuwirken, unfähig geworden ist. So der Jugend-Unterricht für den Jüngling, den Mann. Psychologie muß auch hier der Leitstern sein, muß dem Guten das Schöne zugesellen.

Wir erläutern dies an einigen Bildungsobjecten und zwar zunächst an dem Religionsunterricht, von dem wir absichtlich erst noch weniges gesagt haben.

Auch bei uns ist ein Zwiespalt eingetreten zwischen der Volksreligion und der Religion der Gebildeten und Erwachsenen. In der Psychologie der Religion oder der Betrachtung der psychologischen Grundlagen der Religion sind die Auffassungen von Kant, Fichte, Schleiermacher, Hegel und Feuerbach denen fast

entgegengesetzt, welchen der Jugendunterricht sich anschließt. Schleiermacher, der auch die Ethik als Naturwissenschaft aufgezeigt hat, legt bekanntlich den Grund der Religion überhaupt in das Abhängigkeitsgefühl, und die ihm folgen, sagen etwas im Ausdrucke, aber nicht im Sinne abweichend, und sich G. Fichte annähernd: sie ist die Befriedigung des menschlichen Grundtriebes, die Versöhnung des in den Grund des menschlichen Wesens herabreichenden Gegensatzes zwischen Unendlichkeit, Freiheit und Abhängigkeit. Philosophie und Religion sind sich gegenseitige Corrective; zwischen Religion und Naturwissenschaften finden Grenzstreitigkeiten statt, über welche die Philosophie zu richten hat. Keine Religion, als Gemeinschaft begründender Factor, ist nach einem abgeschlossenen Culturleben, sondern mit diesem zugleich, also mit Kunst, Sprache und allen andern Culturmomenten, ja als deren Grund, erwachsen. Religionsbegriffe und Culturelemente schreiten mit einander fort. Religionsstifter nehmen aus ihrem Genius die Mittel, die vorhandenen innern Elemente zu etwas Neuem zu combiniren. In Verbindung mit dem Naturgefühle erstarkt, wächst und blüht das Abhängigkeitsgefühl als Grund der Religion. Die socialen, politischen und klimatischen Verhältnisse sind auch Bestimmungen oder bestimmende Mächte für das Abhängigkeitsgefühl. Verständniß der psychologischen Processe läßt uns nicht bloß die Religionsstifter, sondern auch die Entwicklungen der Religionen verstehen, ja auch den wachsenden Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen begreifen. Die Hauptbeweise für die Richtigkeit der Hauptlehren der Religion im weiteren Sinne des Wortes, z. B. für das Dasein Gottes, sind nur aus dem religiösen Bewußtsein zu entnehmen. In dem Gottesbewußtsein finden sich auch die Beweise für den Glauben an Unsterblichkeit, für eine Fortdauer der Einzelexistenz. Der göttliche Wille, der die Ursache ist sowohl von der Natur als dem endlichen Geiste, ist die Garantie und der Möglichkeitsgrund dafür, daß der endliche Geist seine Selbstverwirklichung unabhängig von den tellurischen Naturverhältnissen durchführe. Dem religiösen Bewußtsein liegt zu Grunde oder ist mit ihm verbunden: persönlicher Gott als Schöpfer des Menschen oder seines

Abbildes und persönliche Unsterblichkeit eben dieses Abbildes. Dem Cultus in allen Religionen liegt das Moment der Versöhnung zu Grunde, woher die Opfer für die zürnenden Götter, die asketischen Mysterien bei den Griechen für die zürnende Demeter und den besänftigenden, vermittelnden und erlösenden Dionysos. Die Versöhnung wird dann auf ethischem oder philosophischem Wege gesucht. Die religiös-sittlichen Processe mikrokosmischer Natur unter demselben Gesetze zusammengefaßt, dem der Mikrokosmus gehorcht, und die Analogien der Ethik und Physik hat Schleiermacher mit platonischer Dialektik in ihren Grundzügen charakterisirt, die allgemeine Religionsgeschichte zuletzt Pfleiderer (die Religion, ihr Wesen und ihre Geschichte. Leipz. 1869) nach Schleiermacherschen Grundsätzen dargestellt.

Auch eine Kirche muß sich erneuern und sich dem Geiste der Zeit entsprechend gestalten, wenn sie nicht zu den Todten gelegt werden will. Die fortbildenden Mächte aber sind einerseits das sich fortbildende, zur Freiheit in Gott strebende religiöse Bewußtsein, andrerseits das sich erneuernde religiöse Leben der Gemeinde selbst, wenn es die nöthigen Organe hat, durch die es sich an der Leitung und Gestaltung der Kirche betheiligen kann, dann auch die theologische Wissenschaft, welche durch unablässige Untersuchung alles noch Mangelhafte und Unzureichende an den geschichtlich gewordenen Formen und Formeln aufdeckt und an der Vereinigung des ewigen Glaubensgrundes mit den übrigen Gebieten menschlicher Erkenntniß arbeitet. Die Culturwissenschaft gerade hat den hohen Beruf, Alles, was die Wissenschaft längst mit zwingenden Gründen erwiesen hat, auch mit unbeugsamem Muthe und Wahrheitssinne in den Volkskreisen geltend zu machen und zu verbreiten, zunächst die Erwachsenen fähig zu machen, die großen Probleme zu verstehen und zu erfassen, dann sich zu selbstthätiger Mitarbeit an dem Kampf vorzubereiten. Das ist freilich ein ganz anderes Ziel als das der gewöhnlichen Schulpädagogik, welche gezwungen wird, in träger Gedankenlosigkeit und unrühmlicher Scheu die Stätten, wo mit der Wissenschaft Ernst gemacht wird, zu fliehen und das alte

System in bequemer Verarbeitung und mit scheinbaren Gründen fortzupflanzen oder aufrecht zu erhalten, wonach z. B. sinnlose, unbegreifliche Dogmen zu memoriren als Hauptaufgabe im Religionsunterricht gilt. Die neue Einrichtung der Provinzial- oder Landessynoden, wozu Laien gleichberechtigt sind mit Geistlichen, erfordert an sich schon eine vollkommnere Ausbildung in diesem Fach.

Von der Behandlung der mit Geographie zu verbindenden Geschichte im Schulunterricht haben wir gesprochen. Hier kommt es darauf an, kurz anzudeuten, welche Behandlung die Geschichte nach der Culturwissenschaft, also für Erwachsene erfordern würde. Die Anschauungsformen, Raum und Zeit, oder die Continuität und Succession setzen den Unterschied zwischen Geographie und Geschichte. Lokalgeist und Zeitgeist bedingen sich gegenseitig. Darstellung der Wechselbeziehung der tellurischen Verhältnisse und geschichtlichen Entwickelung, zwischen Natur und Vernunft ist die Aufgabe. Die Bewegung der einzelnen Volksgeister zur Weltvernunft offenbart sich in den Rechts- und Staatsverhältnissen. Die Rechtswissenschaft erhebt sich zur Staatswissenschaft. Die allgemeine Rechtsverfassung ist die Bedingung der Freiheit, der Staat ist ihre Realisation, ist Realisation des Volkswillens. Die Staatspolitik giebt den verschiedenen Interessen und Kräften durch organische Anleitung und durch darauf berechnete Gestaltung des innern Organismus, d. i. durch Ausbildung der Vernunft in den Individuen, und den Willens-Besonderheiten die Richtung, daß sie Bethätigung des allgemeinen Willens werden: so daß der Staat ein System der Vernünftigkeit und Freiheit des Volkes und das Verhältniß ist, in welchem sich die Vereinigung der Gesammtkraft zu Zwecken allgemeiner Vervollkommnung darstellt. Hierbei tritt sie in die Sphäre der Kirche ein (das Kirchenwesen zunächst in administrativer Hinsicht); dann in die Sphäre der Gesetzgebung. Die Beförderung der Privatinteressen und Privatkräfte ist die ökonomische Seite, und die Erhaltung der Sicherheit die polizeiliche; die allgemeine Sorge für die Entwicklung des Geistes — Culturpolitik. Die Verfassung des Staates ist das geschichtliche Produkt der Gestaltung des

Volkslebens, ist die Stellung des Volkes zur Regierung, und deren Form (Constitutionen). Darauf beruht einerseits auch die Stellung des Staates zu andern Staaten, welche andrerseits auf den Machtverhältnissen der Staaten und ihrer Einsicht und Gesinnung beruht. Sie ist die Bethätigung der Anerkennung, welche durch Tapferkeit zu vertreten das Militär berufen ist. Die Regierung bedarf der Beamten. In ihnen den Geist für den zukünftigen Beruf auszubilden, ist die Schule und das Erziehungswesen, die Culturpolitik berufen. So hängt Geschichte und Staatswissenschaft zusammen. Die von den Naturverhältnissen bestimmten Elemente des Staates, Religion und Sitte, gelangen durch die Geschichte zu ihrer Wirklichkeit. Das geographisch-geschichtliche Element ist die Bedingung der sich in die Rechtsbestimmungen erhebenden Sitten. Alle diese Verhältnisse kennen zu lernen ist für die Erwachsenen jetzt um so mehr Nothwendigkeit, als sie selbst berufen sind, einst im Staate mitzurathen und mitzuthaten; darum ist die Culturwissenschaft eine Nothwendigkeit in dem Sinne, daß die Volkserziehung staatliche Bildung in sich schließt, deren Objecte wir angegeben haben. Kenntniß der Litteratur- und Kunsterzeugnisse in höherem Sinne wird eine besondere Seite des Geschichtsunterrichts bilden können, d. h. in Verbindung damit gegeben und erworben werden können.

Dies führt uns zu dem Aesthetischen als Erziehungsmittel und Unterrichtsgegenstand, zur Stellung der aesthetischen Pädagogik im pädagogischen Organismus und zur Kunstwissenschaft als einem Theile der Culturwissenschaft. Es ist nicht die Einsammlung oder Erwerbung von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche der wirklichen Bildung zum Grunde liegt; es ist auch nicht die Willenssphäre das alleinige Object der Erziehungslehre, wie wir es dargestellt haben. Harmonisch ist diejenige Erziehung, welche auf alle Geistessphären und auf ihre Wechselbeziehung gerichtet ist. Auch der Schönheitssinn bedarf der Bildung. Das Göttliche erscheint am Endlichen in höchster Potenz als das Schöne, und die Art und Weise der Erscheinung führt auf das Wesen der Schönheit. Es offenbart sich das Schöne zunächst

in der Natur, die aber erst erhoben in die geistige Form als Schönheit zu der möglichen Fülle und Herrlichkeit aufgeschlossen wird, zu einer großen, sittlichen, begeisternden Idee. Solche Ideen offenbaren die Geschichte und der individuelle Geist. Es ist zunächst das Gefühl, welchem die Phantasie die Form giebt, anderwärts Gemüth und Intelligenz., wo sie, wie dort den sittlich-religiösen Charakter, den Staatsmann, den Helden, den Herrscher — hervorbringen. Das Genie legt in seinen Schöpfungen diese Idee nieder, es verklärt oder reinigt dadurch den Menschheitsgeist. Weil Freiheit der Charakter des Geistes ist, so tritt auch in dem Schönen der Natur eine Ahnung des Geistes hervor. Die Auffassung desselben giebt der Naturreligion und der ersten Kunstthätigkeit ihre Richtung. Das Schöne, als das Höchste, als das Göttliche aufgefaßt, führt zur Ahnung und Gestaltung des Idealen, welches fortan der Kunstthätigkeit als Magnet und ihren Schöpfungen zur Sonne wird.

Das Fühlen entwickelt sich auf dieselbe Weise als das Denken und Wollen. Denn Denken und Wollen entsprechen sich, sinken und steigen nach denselben Stufen. Von den sinnlichen Gefühlen steigen wir auf zu den höheren Stufen des Schönen, Erhabenen, der Kunst überhaupt, der Natur und der Menschheit, und alle besonderen Gefühle sind eingeschlossen im unendlichen Gefühle der Gottheit, worin alle Gefühle ohne Vernichtung oder Schwächung gehoben, gestärkt, veredelt, geläutert und in volle Harmonie gebracht werden. Der Eindruck eines wahren Kunstwerkes ist, daß man sich gestärkt, geläutert, erhoben fühlt, und besser, edler zu werden oder zu sein glaubt: so bei der Musik, beim Bildhauer — z. B. wenn man den Belvedereschen Apollo gesehen, eine Symphonie Bethovens gehört, eine Raphaelsche Madonna betrachtet hat. Dies thut aber am stärksten die Poesie, da sie mehr zur Intelligenz als zu den Sinnen spricht. Daher kann ihr nur das Organ des Geistes selber, die Sprache, als Mittel für ihre Offenbarungen dienen. Allein dieses Organ setzt sie sogleich mit den anderen Gebieten des Geistes in enge, oft gar nicht scharf abzugrenzende Beziehung. Am nächsten ist sie der Religion und den Offenbarungen über dieselbe verknüpft,

wo ebenfalls oft die Grenzlinien kaum zu unterscheiden sind. Wie der Frömmigkeit die Lyrik, so steht der Ethik die Dramatik nahe. Die Culturwissenschaft soll den Menschen empfänglich machen für die Wirkungen der Kunst, sie soll das Verständniß ihrer Schöpfungen eröffnen, sie soll sie uns die Leiter zum Höchsten, zur Idee des Ewigen und Göttlichen sein lassen, Alles uns im Lichte des Ewigen anschauen und unsern Thaten den Stempel des Schönen aufdrücken lehren, der Menschheit die ewigen Ideale nicht nur vorhalten, sondern jede Lebensrichtung auf das Ideale bestimmt sein lassen.

Die Culturwissenschaft will und soll der Jugendbildung die Richtung auf das Ideale geben.

Damit ist zugleich gesagt, daß sie mehr als alle Schulpädagogik der Zukunft zugewandt ist oder sein soll. Der Charakter einer idealen, der Zukunft zugewandten Volksbildung unterscheidet sie am Meisten von der gewöhnlichen, elementaren Pädagogik. Sie soll uns zu Herren der Zukunft machen. Dazu sind Kenntnisse und Geschicklichkeiten nicht das Entscheidende, sondern die unsichtbar im Innern waltende Kraft, welche durchaus idealer Natur ist. Sie faßt den Menschen als ein Eines und Ganzes, das zunächst von innen heraus, von der Kraft und Richtung des ideenvollen Geistes bestimmt wird. Erhöhung der sittlichen Kraft im ganzen Volke, die Ideale zu verwirklichen, ist ihr erhabenes Ziel. Jedes Volk trachtet mehr oder weniger darnach das Mangelhafte, Fehlerhafte, Unbefriedigende der Gegenwart abzuwerfen. Der Fortschritt, oft lange gehemmt, zeigt sich überall, er folgt unabweisbar; er finde uns vorbereitet, er finde uns fähig ihn zu ertragen und uns ihm anzuschließen, wenn nicht ihn fortzuführen. Das Vergangene zeige uns, wo und wie der Fortschritt anzubahnen. In der Gegenwart mögen wir erkennen, da sie die Zukunft in sich schließt, was die nächste Zukunft für Neugestaltungen uns zuführen wird. Einsichtsvoll und thatkräftig in diese Neugestaltungen einzutreten mögen wir vorbereitet sein, damit uns andere Völker im Fortschreiten zu dem Idealen nicht überholen, uns nicht hinter sich lassen — bis zu unserm Untergange. Nicht rohe Kraft darf erst den Fortschritt erzwingen

wollen, im Geiste sollen wir schon die Zukunft schauen und die Mittel zur Besserung und Vervollkommnung aller Verhältnisse erwägen können. Seien wir Deutsche.

Auch hierin hat Schleiermacher's Erziehungslehre das Richtige erkannt und angedeutet. So bedeutend auch immer der Geist Schleiermacher's in dem ist, was er für die Entwicklung des deutschen Geistes geleistet hat, sein innerstes Sinnen und Streben war auf die Zukunft gerichtet, welche selbst über unsern Gesichtskreis noch hinaus liegt. So weit jedoch sind wir vorgerückt, daß wir auf diese Zukunft als auf die einzig mögliche Erledigung der tiefsten Verwicklung und theilweisen Entwicklung, in der wir uns befinden, hinschauen können und müssen. Da nun diese Zukunft innerhalb des Schleiermacherschen Geistes bereits eine lebensfähige Gegenwart und eine voraufgehende Wirklichkeit hatte, so muß seine Persönlichkeit als die eines Propheten, wie Plato und Andere auch waren, dem Volke immer vorgehalten werden (wie M. Baumgarten in seiner Festrede gethan). Ein heldenmüthiger Kampf gegen die Gebrechen der Zeit, gegen die Oberfläche der Formeln, Satzungen und Gewohnheit war ihm schon im frühen Alter beschieden; aber ihn begleitete diejenige, den ganzen Menschen befreiende und alle Zeiten und Räume heiligende Geistesmacht, welche zu erzeugen die Culturwissenschaft jetzt berufen ist. In die Zukunft schaute er mit hellem Blick und zuversichtlicher Hoffnung und strebte darnach, die geheiligten Paniere der Menschheit einer besseren Zukunft zu überliefern, Freiheit und Humanität. „Sie kommt doch, die bessere Welt“ rief er, und von diesem hellen Weckruf eines neuen Chiliasmus erschallt die Morgenluft des Jahrhunderts. Er war in dieser Hinsicht nicht ein Angehöriger der faulgewordenen Weltperiode, sondern auch hierin der Bürger einer Zukunft, welche die Krankheiten der Zeit bereits hinter sich hatte. „Der Accent des Herzens,“ dieses geheime Symbol der Verschworenen der Zukunft ist der Pulsschlag aller seiner Schriften, und das Fühlen dieses Pulsschlages ist der Schlüssel zum Verständniß seiner großen, die Geister befreienden und die Welt erneuernden Wahrheiten. Daß wir trotz aller Fortschritte noch unendlich weit entfernt sind von seinen

Idealen in politischer und anderer Hinsicht, muß jedem Kundigen sofort einleuchten, namentlich wenn er die socialen Wirren erwägt. Woher soll uns diese unbedingt nothwendige Ergänzung, also die sociale Reform kommen? Etwa aus der Kirche? Ueber sie hat Schleiermacher gerichtet. Auch hier ist er Lehrer der Zukunft. Er ist es, der den ethischen Horizont wie kein anderer erweitert, der so zu sagen ganze Provinzen des sittlichen Reiches entdeckt und erobert hat. Er hat mit einem in die große und göttliche Haushaltung eingeweihten Sinne und mit unermüdlicher Treue die Grundrisse, nach denen das sittliche Handeln in Ansehung der allgemeinen Güter der Menschheit zu gestalten sei, gezeichnet und für bessere Zeiten niedergelegt. Die gegenwärtige Lage unserer Völker stört und hemmt alle gesunde nationale Bewegung, alle wahrhaft gedeihliche social-politische Entwicklung. Wo eine Wendung zum Bessern möglich sei, und was geschehen müsse, um diese Wendung herbeizuführen, hat er im Voraus bestimmt. Ja handelte es sich nur um eine Verbreitung des Wissens; aber der Wille ist gegenwärtig noch kränker als der Verstand, und eine Verstandsbildung reicht schon deswegen nicht aus, weil dieselbe, sich selbst überlassen, weder vor eigener noch vor fremder Sophistik geschützt ist. Eine kräftige und allgemeine Einwirkung auf den Willen der Volksmasse kann nur von der Culturwissenschaft ausgehen, wie wir sie, freilich nur skizzenhaft, dargestellt haben.

Wo hat denn nun aber diese Culturwissenschaft ihre Stätte, ihr Auditorium?

Antwort: in den vielgestalteten Fortbildungsanstalten und den Vereinen für Volksbildung.

Der universelle Standpunkt der Pädagogik, wodurch sie allgemeine Culturwissenschaft ist, wird namentlich durch die vielen Anstalten für Volkserziehung angestrebt. Doch fehlt es hier noch an einer systematischen Wirksamkeit und an einem organischen Zusammenwirken, zumal da jene Anstalten meist nur Privatanstalten sind. Das hat jedoch das Gute, daß das Erziehungswerk Sache jedes Gebildeten wird und an allgemeinem Interesse gewinnt. Der Staat thut nach seiner Meinung vor der Hand

genug, wenn er solche Privatanstalten beaufsichtigt. Das Interesse des Staates sind zunächst die Rechtsverhältnisse, in denen der Volksgeist sich offenbart, seine Freiheit und Wirklichkeit hat. Darauf beruhen die Culturverhältnisse, wie andererseits sich diese mit jenen verändern und vervollkommnen. Die Rechts- und Staatsverhältnisse sind die Unterlage, die Basis. Sie sind die Bedingung der Cultur, durch welche sich die höheren Stufen der Freiheit, die allgemeinen Sphären des Volksgeistes bilden und gestalten.

Derartige Vereine für Fortbildung sind aber erstens nicht für das männliche Geschlecht allein zu schließen, sondern müssen auf das weibliche Geschlecht in gleichem Maße ausgedehnt werden. Denn wenn man auch mit Recht sagt, das weibliche Geschlecht sei meistens nur receptiv und reproduktiv, so ist dies doch kein Grund, dasselbe von den Fortbildungsanstalten auszuschließen. Sodann sind solche Anstalten nicht durch Vereine oder Privaten, auch nicht durch den Staat zu organisiren, sondern es ist die heilige Pflicht der Commune, in Zukunft alle Mittel aufzuwenden, um derartige Anstalten für Fortbildung beider Geschlechter zu gründen und zu erhalten, zumal da jetzt die Communen das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen unter Oberaufsicht und Schutz des Staates in ihre Hände nehmen wollen und sollen. Wenigstens muß es Sache des Kreisvorstandes sein, für solche Anstalten gleichmäßig wie für die Schulanstalten Sorge zu tragen, und was jetzt wohl die Hauptsache ist, für die Fortbildung der **unbemittelten** weiblichen Jugend Anstalten zu gründen und zu sichern. Für die bemittelten Jungfrauen mögen die vorhandenen Anstalten, die sich überall erheben, hinreichen; an die unbemittelten denkt man weniger, so sehr auch die Zeitverhältnisse dazu mahnen und drängen. Weibliche Seminarien, Gewerbeschulen &c. können nur immer für einen Theil der Jungfrauen ausreichen, und auch dann nur, wenn durch systematisch geordneten Unterricht die Geistesbildung erzielt, auch zur Ausbildung der Arbeitskraft Gelegenheit gewährt wird. Gelegenheit zur Ausbildung für alle Zweige, zur Vorbildung für Alle ist erforderlich; kein Unterrichtsgegenstand darf ihnen entzogen oder ver-

verschlossen sein. Die allgemeine Culturwissenschaft muß für alle weiblichen Personen, muß den Fachstudien zu Grunde liegen. Daraus können Lehrerinnen, Genossen für den Klein- und Großbetrieb, für Landwirthschaft, für industrielle Beschäftigung aller Art, auch für die Krankenpflege, da sie Physiologie &c. umfaßt, hervorgehen. Im Ganzen müssen solche, vom Kreise oder der Provinz zu unterhaltende Anstalten dem Idealismus nicht weniger huldigen als alle Pädagogik, aber die ästhetische Seite der Bildung, die pädagogische Aesthetik muß, da das Weib das Schöne in den Lebenskranz hineinzuflechten berufen ist, vorzugsweise berücksichtigt werden, ja dem Ganzen die Krone aufsetzen.

Die neuliche Conferenz der deutschen Frauen-Bildungs- und Erwerbs-Vereine in Berlin hat auch das klar hingestellt, daß nur im Verein aller solcher Vereine des In- und Auslandes der wahre Segen zu gewinnen ist, und ist ein Muster geworden für die Lehrer-Selbsthülfs-Vereine. Lassen sich die Lehrer von den Frauen beschämen? — Nun freilich hat man angefangen, die Frauen nicht nur als Priesterinnen des Schönen, sondern als ästhetische Lehrerinnen und Bildnerinnen der Männer überhaupt darzustellen. „Grundlegung der Aesthetik, Moral und Erziehung vom empirischen Standpunkte“ heißt die Schrift, welche darin weit genug geht. (Mit Rücksicht auf Herbart, R. Zimmermann, Lotze, Imman. Fichte, Fechner, Büchner und Trendelenburg. Von Dr. F. A. v. Hartsen. Mit einem neuen Versuch, Philosophie und Religion zu versöhnen. Halle, M. Pfeffer 1869). Die Schrift umfaßt ein System der allgemeinen Aesthetik der Seele nebst ihrer Anwendung auf die Erziehungslehre. An die Spitze stellt der Verfasser den Begriff des Schönen und weist auf die Gestaltung desselben in der Zukunft hin, das Ideale betonend und die Moral als die Aesthetik der Gesinnung darstellend. Derjenige Theil der Moral, welche die schöne Gesinnung erkennen lehrt, ist die Tugendlehre, und derjenige, welcher zeigt, wie sie verwirklicht wird, ist die Erziehungslehre, die auch Pathologie und Therapie der Gesinnung genannt werden könnte. Die Arznei- oder Heilkunde als Pädagogik der Naturwissenschaft zur Seite stellend und das ideelle Moment der letzteren gegen

Herbart u. A. hervorhebend kann die Schrift als Bezeugung oder Bestätigung unsrer Ansichten angesehen werden in Bezug auf ästhetische Pädagogik oder pädagogische Aesthetik, über deren Wichtigkeit und Nothwendigkeit im pädagogischen Organismus jetzt von Bruno Meyer in Berlin Vorträge gehalten werden, die großen Beifall finden. Ein Zeichen der Zeit! —

In Hinsicht der weiblichen Fortbildung haben wir auf zwei Punkte unsere besondere Aufmerksamkeit zu richten, von denen der eine der Elementarpädagogik, der andere der universellen Culturwissenschaft zugehört. Ganz vorzüglich eignet sich das weibliche Geschlecht für die Fröbel'schen Kindergärten; aber hier ist psychologische Bildung sehr erforderlich, damit nicht in das Widernatürliche verfallen werde und auf geschmacklose Außenwerke die erziehende Thätigkeit gerichtet werde. „Mich wenigstens, sagt der Verfasser eines Artikels darüber (A. Z. B. N. 254), haben solche Außenwerke, als mir sie vor vielen Jahren ein Anhänger Fröbel's aufzeigte, von der Sache abgeschreckt, die mir darin als eine ganz unkindliche und recht kindische Pedanterie erschien. Da sollte z. B. das kleine Mädchen, wenn es den Ball in die Hände nimmt, seine Finger betrachten und sagen:

„Die Hände sind gewaschen rein,
Ich kann mich meiner Hände freun!"

Das Wesentliche ist die frühe Uebung der Hand, ist die Weckung des Schönheitssinnes im Stäbchenlegen, Punktsetzen, Flechten, Papierfalten, Bauen. Ja das Wesentliche beruht darauf, daß das Kind nicht blos Vorlagen wiederholt, sondern daß innerhalb einer bestimmten Ordnung seine eigne Erfindungskraft früh sich bestätigt." Man könnte dies einen technischen Unterricht nennen, d. h. die Grundlage davon. Dabei dürfte Naturanschauung hinzutreten, um den Schönheitssinn zu wecken: denn

Unerschöpflich an Reiz, auf immer erneuerte Schönheit
Ist die Natur; und die Kunst ist unerschöpflich wie sie.

Es ist zu bedauern, daß die Verfasserin des trefflichen Werkchens die Arbeit und die neuere Erziehung nach Fröbel's Methode (Von Bertha v. Marenholtz-Bülow. Berlin bei Enslin) diese beiden Punkte nicht in das rechte Licht gestellt

20*

hat. Wir kommen darauf im folgenden Artikel, wo wir H. Fichtes Urtheil über die Fröbel'sche Methode angeben werden, zurück.

Ein weit schwierigerer Punkt ist die wissenschaftliche Thätigkeit der Frauen.

Die große Zahl der in Amerika bereits fungirenden weiblichen Aerzte, Professorinnen ꝛc. könnten uns lehren, daß das weibliche Geschlecht auch für wissenschaftliche Thätigkeiten und Berufspflichten herangebildet werden müsse. Director Dr. Nöggerath (Brieg) sagte aber in der genannten Konferenz, er könnte sich nicht zu dem Standpunkte erheben, daß die Bildung für Frauen und für Männer wie in Amerika gleichsam im Großen durchgeführt werden könne und müsse; es würden ganz bestimmte Anstalten zu schaffen sein, in denen der Eigenthümlichkeit des Weibes und dem Gegenstande Rechnung getragen werde. Prof. Emmingshaus (Karlsruhe) verlangte fünf Lehranstalten für das weibliche Geschlecht: Elementarschulen, Fortbildungsschulen, Mittelfachschulen, Gelehrtenschulen und Hochschulen, und wollte die Vorbildung der Frauen abhängig machen von dem muthmaßlichen Lebensberufe. Da den Frauen der Zutritt zu allen Berufsgruppen zu eröffnen ist, müsse ihnen auch Gelegenheit zur Vorbildung für alle geschafft werden. Von den Bildungsanstalten für bemittelte erwachsene Damen in London, Berlin ꝛc. kann hier nicht weiter die Rede sein. Bloße Weiterbildung, unabhängig von jedem künftigen Berufe ist ihr Zweck. Für andere Jungfrauen dürfte Erweiterung und praktischere Einrichtung der Fortbildungsanstalten das geeignete Mittel sein, sich für einen Beruf vorzubereiten, der nicht auf wissenschaftliche Leistungsfähigkeit (wofür allerdings Hochschulen zu errichten sein würden) hinausgeht. Deutscher Sitte und Weiblichkeit widerstrebt öffentliche wissenschaftliche Berufsthätigkeit. In den erweiterten Fortbildungsanstalten muß die Culturwissenschaft ihre Stätte finden und der ästhetischen Bildung der allen Unterricht durchdringende Vorrang eingeräumt werden: denn

„Nur durch Anmuth allein herrschet und herrsche das Weib!"

Göthe hat in seinem Faust das Mysterium des Weibes als des

gebärenden, des heilig geheimnißvollen und seiner Bestimmung unbewußten dargethan; er ist damit bei der Lösung seines heiligen Gedichtes geradezu an den Mariendienst geführt worden, diese geheimnißvolle Schöpfung der katholischen Kirche. Und indem er seinen Faust zu „den Müttern" hinabsteigen läßt, die im Schoße der Erde alles kommende Leben ersinnen, hat er, zugleich im Sinne der Hellenen und des Christenthums, einen neuen Mythus geschaffen — keineswegs Bedürfniß der Zeit, aber wahrlich! ebenso wenig bloßes Spiel der gaukelnden Phantasie (s. B. Marx, Das Ideal und die Gegenwart. S. 254.)

Wie viel nun eigewandt werden mag gegen unsere gleichmäßig sich auf das weibliche wie auf das männliche Geschlecht sich erstreckende Culturwissenschaft, so viel stehe fest: die Selbständigkeit jedes Menschen und seine Eigenthümlichkeit zu entwickeln auf jede vermeintliche Gefahr hin, ist die unabweisbare Forderung der Gegenwart und ist Forderung des Christenthums. Die pädagogische Thätigkeit soll den Menschen zum Menschen machen, zum Ebenbilde Gottes. Harmonische Ausbildung des Körpers und Geistes wird gefordert in der Art, daß Jeder nicht nur seine Kraft erkennen und gebrauchen lerne zum Nutzen Aller, sondern daß er auch die treibenden Ideen seiner Zeit zu verstehen und an den Aufgaben seiner Zeit wie der Zukunft mit zu arbeiten im Stande ist. Er soll die Ideale mit erringen helfen, nachdem er sie kennen und an sie glauben gelernt hat. Das ist Pflicht, heilige Pflicht, namentlich des deutschen Volkes, denn kein Volk lebt und webt mehr in den Idealen nach seinem natürlichen Berufe als das deutsche. Die Macht des Geistes, der Glaube an die fortschreitende Offenbarung des Ewigen, was man die stetige Menschwerdung Gottes nennen kann, die Segensgestalten, welche die wahre Sittlichkeit und Humanität tragen, Gerechtigkeit und Bruderliebe für Alle: sie tragen in ihren Händen die Zukunft. Der eherne Schritt der Weltgeschichte — er wartet nicht auf die Säumigen, weder auf den Einzelnen noch auf das einzelne Volk, er schreitet über sie hinweg zum Gericht. „Γνῶϑι οἷος ὢν καὶ οἷος γενόμενος καὶ ἐσόμενος" sagt Pindar.

Nur noch ein Wort über das Vermögen des Menschen, un-

mittelbar das richtige Urtheil über Personen und Sachen zu fällen — ohne alle Bildung. Es ist unrichtig zu sagen: überlassen wir doch das unbestimmte und trügerische Gefühl der schönen Hälfte unseres Geschlechts. Aufgabe nicht des männlichen Strebens allein in erster Linie ist es, durch Denken und Forschen zum Wissen zu gelangen. Hierbei ist ein richtiges Gefühl als Mittel zum Zweck gewiß sehr schätzbar, wenn nicht sogar nothwendig. Mit diesem Gefühl allein aber werden wir uns nimmermehr überzeugen lassen, wo es sich um ein ernstes Urtheil handelt; ebensowenig lassen wir den instinctartigen Geschmack gelten, der wiederum lediglich auf dem sogenannten richtigen Gefühl beruht; wir verlangen vielmehr auch hier Kenntniß der aesthetischen Gesetze und klare Auseinandersetzung der Gründe. Ohne Klarheit keine Wahrheit. Und dies gilt besonders für das weibliche Geschlecht, dem jenes instinctartige Urtheilsvermögen zugeschrieben wird.

VI.

Ein Unterricht in der Volksschule über das Leben und seine Pflichten.

> Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruht auf dem festen Grunde der Kenntniß seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.
>
> Pestalozzi.

Im Winter von 1868—1869 wurde von Herrn Dr. Rée in Hamburg den abgehenden Schülerinnen des Paulsenstifts im Alter von 14—15 Jahren ein Unterricht ertheilt, dessen Gegenstand und Methode uns eine Besprechung in weiteren Kreisen zu

verdienen scheint, wiewohl wir hier wesentlich nichts mehr als die Disposition und beispielsweise einzelne Erklärungen und Arbeiten mittheilen können. Die Aufgabe des Unterrichts war, die jungen Mädchen zum Nachdenken und zur Klarheit zu bringen über eine Reihe wichtiger Lebensfragen, deren Beurtheilung im Laufe der Zeit von Jedem gefordert wird, er möge vorbereitet sein oder nicht. Es galt den jungen Mädchen eine Moral mitzutheilen, die mit dem praktischen Leben streng vereinbar ist, so daß Praxis und Moral zusammenfallen, und nicht als Gegensätze einander feindlich gegenüberstehen. Eine Sittenlehre, die Einfluß auf das menschliche Handeln gewinnen soll, muß nach der Ansicht von Dr. Rée an diejenigen Bedürfnisse anknüpfen, ohne deren Befriedigung eine menschliche Existenz nicht denkbar ist] Erst wenn Klarheit über das gewonnen ist, was der Mensch als Einzelwesen empfindet und bedarf, kommt man auf die weiteren Anforderungen unserer Natur, der es nicht entspricht, sich als bloßes Einzelwesen zu fühlen, sondern auch als lebendiges Glied engerer und weiterer Kreise, namentlich der Familie, des Staats, der Menschheit.

In der ersten Stunde wurden einige Schülerinnen veranlaßt, ihre Wünsche für die Zukunft unumwunden zu äußern und darauf die genannten Wünsche näher besprochen. Zur nächsten Stunde hatten alle „Wunschzettel“ aufzusetzen. Wir theilen zwei derselben mit.

1) Ich wünsche klug und geschickt zu werden, recht viele Bücher zu bekommen, meiner Mutter recht bald eine Stütze zu sein; dann wünsche ich mir noch ein schönes Haus, einen Wagen mit zwei Pferden, recht schöne Kleider und gutes Essen. Ich möchte die Achtung anderer Menschen erlangen.

2) Ich wünsche mir Zufriedenheit, Gesundheit, die Liebe meiner Verwandten, Freunde und Bekannten, ein genügendes Auskommen, so daß ich Andern und mir zuweilen eine Freude bereiten kann.

In der zweiten Stunde wurden die Wunschzettel durch-

genommmen, und alle Wünsche in zwei Klassen getheilt, nämlich in solche, zu deren Erreichung wir selbst etwas thun können, und in solche, zu deren Erreichung wir nichts thun können. Es wurde beschlossen, sich vorläufig mit den ersteren zu beschäftigen. Alle Kinder hatten geschrieben, daß sie etwas besitzen wollten; die erste Frage war also: *Wie erwerben wir, was wir gebrauchen?* Die Mädchen wurden aufgefordert, über ihren zukünftigen Beruf nachzudenken und zum nächsten Mal aufzuschreiben, auf welche Art jede ihr Brod zu verdienen dächte.

Dritte Stunde. Die Schülerinnen lasen ihre Zettel vor, und es wurde über die verschiedenen Erwerbszweige gesprochen. Daran knüpfte sich sodann die Frage, *wie viel eine Familie zum Leben gebraucht, die aus Vater, Mutter und zwei bis drei Kindern besteht?* Den Schülerinnen ward aufgegeben, zum nächsten Mal nach Berathung mit den Eltern aufzuschreiben, wie eine solche Familie in einer Woche mit fünf bis sechs Thalern auskommt. Wir führen wieder zwei der in der folgenden Stunde eingelieferten Wochenrechnungen an:

1) Wie kommen fünf Personen in einer Woche mit 13 Mrk. (5 Thlr. 6 Sgr.) aus?

Mittagessen	täglich 10	sh.,	wöchentlich	4	Mk.	6 sh.
Kaffee	= 1	=	=	—	=	7 =
Weißbrod	= $1^1/_2$	=	=	—	=	$10^1/_2$ =
Milch	= 1	=	=	—	=	7 =
Feuerung	= 2	=	=	—	=	14 =
Miethe				2	=	— =
Schwarzbrod			=	1	=	— =
Schmalz			=	1	=	2 =
Petroleum durchschnittlich						$4^1/_2$ =
Thee						3 =
Kleidung				1	=	10 =
				13	Mk.	

2) Wie kommt man mit 12—15 Mrk. in einer Woche aus?

Miethe	2	Mk.	—	sh.
Steuer	—	„	1¼	„
Beleuchtung	—	„	4	„
Feuerung	—	„	14	„
Kleidung	1	„	8	„
Mittagessen	4	„	6	„
Brod	1	„	6	„
Schmalz	—	„	9	„
Syrup	—	„	1½	„
Kaffee	—	„	12	„
Milch	—	„	7	„
grüne Seife	—	„	2¼	„
weiße „	—	„	1	„
Blau	—	„	½	„
Kleinigkeiten: Zwirn, Nadeln, Feule, schadhaftes Geschirr, Dinte, Papier, Federn	—	„	6	„
	12	Mk.	14½	sh.

Vierte Stunde. Die „Wochenzettel“ und in Anschluß daran die vernünftigen Ausgaben für die Bedürfnisse des täglichen Lebens wurden besprochen. Es wurde empfohlen, bei kleiner Einnahme die Miethe wöchentlich zurückzulegen und darauf hingewiesen, in welchem Verhältniß die Miethe zur Einnahme stehen müsse. Bei Gelegenheit der Nahrungsmittel wurden die Wichtigkeit der Fleischnahrung und die Consumvereine erwähnt, und daß auch bei kleiner Einnahme womöglich für Krankheitsfälle und Arbeitslosigkeit etwas zurückzulegen und das Ersparte in die Sparcasse zu geben sei.

Fünfte Stunde. Ueber die Abhängigkeit der Preise aller Waaren und auch der Arbeit von Angebot und Nachfrage, nicht wie man früher meinte, von Zufälligkeiten. Weiter motivirte Besprechung darüber, daß jeder Mensch zunächst dafür zu sorgen habe, daß er sein Brod verdiene.

Sechste Stunde. Besprechung der übrigen Angaben auf den Wunschzetteln. Die Mädchen wünschten neben Brod auch Vergnügen, also hübsche Kleider, Theater, Concerte, Gesellschaften u. s. w. Das Vergnügen wird den Schülerinnen als etwas Erlaubtes hingestellt, aber mit bestimmten Einschränkungen. Die Schülerinnen suchten Beispiele für solche Beschränkungen. Wir gehen gern ins Concert, aber es ist Jemand von unseren Nächsten krank, dann bleiben wir zu Hause.

Man möchte gern bei Anderen beliebt sein, etwas gelten. Es ist Keinem gleichgültig, was die Leute über ihn sagen. Aber wir müssen uns vor der Eitelkeit hüten. Eitel heißt ein Mensch, der gern bei Anderen etwas gelten will, aber nicht um solcher Dinge willen, die wirklichen Werth haben, sondern um eitler, d. h. nichtiger Dinge willen.

Siebente Stunde. Fortsetzung der Besprechung unserer Wünsche. Der Wunsch, eine hohe Stellung in der Welt einzunehmen, eine berühmte Künstlerin zu sein. Ehrsucht und Ruhmsucht. Der Wunsch nach Utopien oder Schlaraffenland. Würden wir dort nichts vermissen? — Einige meinten: Die Heimath, andere: Die Arbeit. Alle stimmten darin überein, daß wir dort nicht leben möchten, wenn wir von den liebsten Menschen, von Eltern, Geschwistern und Freundinnen getrennt wären. — Die Wünsche noch einmal zusammengefaßt: 1) Unser Auskommen. 2) Vergnügen. 3) Daß Andere uns gern haben. 4) Daß wir nicht allein sind, sondern mit Solchen leben, die wir lieben. Das brauchen nur Wenige zu sein. Aber Menschenliebe, Mitgefühl haben wir für Alle, für gute und schlechte Menschen.

Unsere Wünsche werden selten alle erfüllt, oft tritt die Erfüllung des einen der des anderen in den Weg. — Beispiel: Ich lege mir wöchentlich etwas zurück, ich wünsche zu sparen, aber es erkrankt Jemand in der Familie, oder eine Freundin, ich möchte gern helfen. Welchen Wunsch erfülle ich? Einige der Kinder wollen Alles hingeben, andere theilen.

Achte Stunde. Ein Kampf zwischen mehreren unserer Neigungen ist ein sittlicher Conflict. Wie handeln wir, wenn

unsere Neigungen nach verschiedenen Richtungen gehen, und wir uns nicht zu helfen wissen? Wir ziehen die Erfahrung zu Rathe. Vor uns haben Jahrtausende hindurch Menschen gelebt, die ähnliche Entscheidungen zu treffen hatten, wie wir; es haben sich im Laufe der Zeit bestimmte Gewohnheiten oder Sitten gebildet, die angeben, wie man in solchen Conflicten zu handeln hat.

Es giebt Sitten, die wir nicht vernachlässigen dürfen, wenn wir ehrenhafte Menschen sein wollen; solche Sitten sind Pflichten.*)

B. Ein Mensch, der nichts thut, sich zu ernähren, vernachlässigt seine Pflicht; die Erfahrung lehrt nämlich, daß er dadurch Andere beschädigt, ihnen schließlich zur Last fällt. Mit dieser Pflicht ist eine zweite verbunden, nämlich die, dies auf eine redliche Weise zu thun, d. h. so, daß Niemand anders in seinen Rechten dadurch beeinträchtigt wird. Darf z. B. ein Dienstmädchen der Herrschaft für Einkäufe mehr anrechnen, als sie bezahlt hat?

Neunte Stunde. Weiteres über Sitten, Pflichten und Conflicte. Ueber die Sitten der Höflichkeit und des feinen Benehmens. Ueber die Pflicht der Wahrhaftigkeit. Es giebt auch Fälle, in denen es eine Pflicht ist, nicht die Wahrheit zu sagen, sondern verschwiegen zu sein, wenn es sich z. B. um Familienangelegenheiten oder anvertraute Geheimnisse handelt.

Zur zehnten Stunde bringen die Kinder Zettel mit Conflicten aus ihrem Leben.

1) Man möchte gern lesen, hat aber ein zerrissenes Kleid an. Oder man hat an einem Abend noch Schularbeiten zu machen, man ist aber sehr müde und möchte zu Bett gehen; was soll man thun?

2) Ich möchte gern weit reisen, um andere Länder kennen

---

*) So die Definition für Kinder. Offenbar kann man Pflichten nur diejenigen Sitten nennen, die zur Erhaltung der Gesellschaft auf dem gegenwärtigen Stande der Cultur erforderlich sind, und deren durchgängige Beobachtung eine Niederhaltung des Egoismus verlangt, aber eine solche Definition paßt nicht für Kinder von 14—15 Jahren.

zu lernen, aber ich möchte auch gern in der Nähe meiner Eltern und Freunde bleiben.

Es wurden an den Beispielen der Kinder verschiedene Arten von Conflicten unterschieden, solche zwischen Pflicht und Pflicht, Pflicht und Neigung und zwischen zwei Neigungen.

Elfte Stunde. Pflichten gegen Näherstehende. Wir sprechen nicht über Pflichten gegen unsere Freunde, denn wo das Herz, die Neigung gebietet, da handeln wir nicht aus Pflichtgefühl.

Die 10 Gebote lehren, was man vor 3000 Jahren schon als Pflicht betrachtet hat. Das vierte Gebot lautet: Ehre Vater und Mutter u. s. w. Wo das rechte Verhältniß zwischen Eltern und Kindern ist, da bedarf es des Gebotes nicht, da folgen wir einfach unserem Herzen. Es giebt aber Verhältnisse, in denen die Liebe schwindet. Soll das Kind dem Willen der Eltern gehorchen, wenn sie Unsittliches befehlen? Kann es sie lieben? Das ist der Sinn des Gebotes nicht, die Liebe kann man nicht vorschreiben, die Gebote beziehen sich nicht auf Gefühle, sondern auf Handlungen, das Kind darf nicht gehorchen, wenn ihm etwas Unsittliches befohlen wird, aber es soll die Eltern unter allen Verhältnissen ehren, ihnen in allen Lagen des Lebens zu helfen und sie zu ernähren suchen, wenn sie in Noth sind; diese Pflichten gegen die Eltern hören unter keinen Umständen auf. Es heißt nicht, wie man gewöhnlich annimmt, „damit Du lange lebest in dem Lande Deiner Väter,“ sondern: „Ehre Vater und Mutter, damit Deine Tage auf dem Erdreich, welches Gott Deinen Vätern zugeschworen hat, so lange dauern, wie die Tage des Himmels über der Erde, d. h., wenn Du Deine Eltern nicht ehrst, wird die Familie nicht bestehen können, aber die Familie ist die Grundlage des Staats, auch dieser wird untergehen, wenn die Bande der Ehrfurcht der Kinder gegen ihre Eltern gelöst sind.“

Ueber die Pflicht unser Wort zu halten. — Wir sollen uns hüten, es leichtsinnig zu geben. Hat man es gegeben, so soll es gehalten werden, außer wenn man dadurch eine größere Pflicht verletzt.

B. Ein Mädchen hat sich leichtsinnig verlobt; sie erkennt später, daß der Bräutigam ein unwürdiger Mensch ist. Was soll sie thun? Sie darf ihn nicht heirathen, um nicht ein größeres Unrecht zu begehen.

Zwölfte Stunde. Jede Schülerin hat eine Pflicht aufgeschrieben.

1) Es ist eine Pflicht, die Arbeiten anzufertigen, die der Lehrer aufgegeben hat.

2) Die Kinder müssen für ihre Eltern sorgen, wenn diese in Noth sind.

Ueber die verschiedenen Bedeutungen des Wortes Ehre. Wenn die Schildwache vor uns präsentirt, wenn eine Schülerin bei der Entlassung vor allen Mitschülerinnen besonders gelobt wird, nennt man das eine Ehre. Allgemein wird als Ehre eine Handlung unserer Mitmenschen bezeichnet, durch die sie zeigen, daß sie uns hochschätzen. Jedermann wünscht für etwas zu gelten, geehrt zu werden; Manche um ihrer Güter oder Klugheit, Andere um ihres Ranges oder Reichthums willen.

Wir gebrauchen das Wort Ehre noch in einem anderen Sinne.

Glücklich ist der Mensch, der sich selbst schätzen, der von sich selbst gut denken kann. Wenn wir das, was uns oblag, verkehrt gemacht haben, so fühlen wir uns niedergedrückt; haben wir aber nach ehrlichem Kampf unsere Pflicht erfüllt, so fühlen wir uns glücklich und erhoben, denn nun können wir uns selbst achten oder ehren. — Jemand hält auf seine Ehre, d. h. er will sich als mehr empfinden, will als mehr angesehen sein, als ein Thier, als ein Wesen, das nur ißt und trinkt und ausschließlich rein körperliche Bedürfnisse befriedigt. Wir sind sehr unglücklich, wenn wir uns nicht als mehr empfinden, wenn wir uns nicht höher achten können. Menschen, die sich nicht scheuen, das rein Thierische ihrer Natur zu zeigen, nennen wir roh. Ein gebildeter Mensch kann kein rohes Wort, kein Schimpfwort sagen, weil es gegen seine Ehre ist. Wäre der Mensch nicht mehr als ein Thier, er dächte nur an sich, wir aber denken und handeln nicht nur für uns, sondern auch für Andere, wir sind nicht nur

Einzelwesen, wir sind mit unseren Nebenmenschen verbunden. Der ehrenhafte Mensch handelt so, daß man sieht, er fühlt sich mit Anderen im Zusammenhang.

Es giebt Menschen, die behaupten, wir wären alle Egoisten. Wie kommt es denn, daß man sich aufopfert, um Anderen das Leben zu retten? Es giebt kein Ding in der Natur, das nichts weiter als ein Einzelwesen ist. Betrachten wir einen Feldstein! Die einzelnen Theile halten sich gegenseitig fest, haben Cohäsion; versucht man ein Stück abzubrechen, so ist der Zusammenhang der Theile erst zu überwinden, wenn es geschehen soll. Diese Erscheinungen kommen dem Stein als Einzelwesen zu. Wir rücken ihn jetzt über den Rand des Tisches; er fällt, weil er schwer ist, d. h. weil die Erde ihn anzieht. Der Stein ist nicht blos ein Einzelwesen, er ist auch ein Theil der Erde; wenn der Stein denken könnte, würde er sich auch als zur Erde gehörig fühlen. Als Theil der Erde gehört der Stein sogar auch dem Sonnensystem an, denn die Erde ist wieder kein Einzelwesen, sondern ein Theil eines größeren Ganzen. Wie der Stein der Erde, so gehört der einzelne Mensch auch der Menschheit und als Theil der Menschheit dem Weltall an.

Wollen wir unserer Natur genügen, so können wir nicht als bloße Einzelwesen leben, wir müssen uns als Glieder der Menschheit empfinden, wir können uns niemals selbst achten, wenn wir nur für uns und nicht auch für Andere leben.

Das war im kurzen Abriß der Inhalt der Stunden. Man hat sich dabei den Lehrer nicht als einen Docirenden zu denken, der einen Vortrag hält, die Erörterung erfolgte in fortwährendem Wechselgespräch. An den Antworten, an den Beispielen der Schülerinnen sah man, wie weit ihr Verständniß ging; konnten sie nicht mitsprechen, blieben die Beispiele und die Antworten aus, so wurde das als ein Beweis angesehen, daß das Besprochene die Fassungskraft der Kinder überstieg und ein anderer Weg eingeschlagen.

Die Schülerinnen im Paulsenstift folgten dem Unterricht mit der lebhaftesten Theilnahme, und mancher spätere Aufsatz bewies, daß sie die neuen in ihr Leben eingreifenden Lehren nicht nur oberflächlich erfaßt hatten.

Ein solcher Unterricht, den Verhältnissen zweckmäßig angepaßt und in der rechten Weise gegeben, kann unserer Ansicht nach nicht ohne Einfluß auf das Leben der Schüler bleiben. Freilich gehört dazu ein Lehrer, der, wenn auch nicht selbständiger Forscher auf dem Gebiet der Philosophie, doch auf die ethischen Fragen ein ernstes Studium verwandt haben muß.*) Lessing sagt einmal, jede Recension müsse eine vollkommene Aesthetik im Hintergrunde haben, Aehnliches gilt auch von diesem Unterricht. Niemand kann sittliche Principien lehren, dem es nicht gelungen ist, sich aus dem Studium und der Lebenserfahrung eine klare und zusammenhängende sittliche Weltanschauung zu bilden.

VII.

Mancherlei.

1) Ein Urtheil Berthold Auerbach's über „Töchterschulen."

Die Marktschreierei und die Sucht, sich bei der großen Conkurrenz bemerklich zu machen, und dem Verlangen der Menschen nachzukommen, daß man ihnen etwas ganz Absonderliches zu bieten vermöge, Alles das bringt Ungeheuerlichkeiten in Ausdrücken und Begriffen hervor, deren Widernatürlichkeit durch die Gewöhnung des Hörens und Sehens abgestumpft wird. Es scheint bedeutungslos und klein, daß man von allen Orten die Eröffnung und Aufnahme in „Töchterschulen", „Höhere Töchterschulen" angekündigt findet.

---

*) Die Anschauungen, die den philosophischen Ausgangspunkt des hier besprochenen Unterrichts bilden, finden sich in zusammenhängender Darstellung entwickelt in den Wanderungen eines Zeitgenossen auf dem Gebiet der Ethik von Anton Rée. Hamburg, bei Hoffmann u. Campe. 1857.

Töchterschule —, was ist denn das? Soll doch wohl heißen „Mädchenschule", und warum sagt man auch nicht analog „Söhnenschule", sondern immer Knabenschule? Es steckt keine heimliche Vornehmthuerei dahinter, die Mädchen bemittelter oder vornehmer Eltern sollen Töchter heißen, die Töchter der Armen aber Mädchen; man genirt sich nur noch geradewegs „Fräuleinschulen" zu sagen, aber man scheut sich nicht, durch die Bezeichnung „Töchter" für die Kinder reicher Leute die Kinder der Armen sozusagen elternlos hinzustellen.

Ich weiß wohl, es hilft nichts, kein Mädcheninstitut wird durch diese Mahnung seinen scheinbar vornehmen, aber in Wahrheit frevlerischen Titel ändern, aber es muß doch Verwahrung eingelegt werden gegen diese Bezeichnung, und vielleicht kommt es doch allmählig wieder dahin, daß sich Eltern, Lehrer und Lehrerinnen eines Bessern besinnen und die Mißgestalt der Bezeichnung „Töchterschulen" abschaffen.

---

2. Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen.

Während in Berlin schon längst zahlreiche Vereine von Lehrern bestehen, fehlte es hieran bis vor Kurzem noch den Lehrerinnen, die hier vielfach an höhern und Gemeinde-Töchterschulen oder durch Privatunterricht beschäftigt sind. Um so wünschenswerther mußte ihnen eine Vereinigung erscheinen, als die Unsicherheit ihrer Lage ihnen nach keiner Seite hin Aussicht auf eine sorgenfreie Zukunft oder auf Erleichterung bei eintretenden Unglücksfällen gewährte. Der Hinweis hierauf wie auf die Unklarheit, welche in Haus und Schule noch über die wichtigsten pädagogischen Fragen herrscht, gab zur Bildung eines Lehrerinnenvereins Anregung, welche von Frl. Calm aus Kassel und Frl. Aug. Schmidt aus Leipzig bei Gelegenheit der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung ausging. Derselbe erstrebt die Verbindung zwischen Familie und Schule und betrachtet es daher als eine Hauptaufgabe, Mütter zu Mitgliedern zu gewinnen, um mit diesen gemeinschaftlich für das Wohl der heranwachsenden Jugend zu wirken. Ferner wird die Hebung der geistigen und materiellen Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach bezweckt. Mittel dazu sind 1) Vorträge und Discussionen über pädagogische und wissenschaftliche Gegenstände. 2) Veröffentlichung der in den Vereinsversammlungen gepflogenen Verhandlungen durch zahlreiche Organe, welche ihre Bereitwilligkeit hierfür freundlichst an den Tag legen. 3) Gründung einer Unterstützungs- resp. Darlehnskasse für solche dem Verein angehörenden Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach, welche dauernd oder zeitweise zur Ausübung ihres Berufs unfähig geworden sind. 4) Gründung von Lokalvereinen an allen Orten, wo sich eine genügende Anzahl von Mitgliedern findet. 5) Ein Büreau für unentgeltliche Stellenvermittelung, das bereits in voller Wirksamkeit ist, und dem die Schulvorsteherin Frl. Neumann Blumenstr. 83 vorsteht.

Zu bemerken ist, daß eine Pensionskasse in Aussicht genommen ist, damit den Lehrerinnen, welche nicht durch eine feste Anstellung versorgt sind, in einer Zeit, wo Geistes- und Körperfrische für die Thätigkeit in ihrem schwierigen Beruf bereits fehlt, eine regelmäßige Unterstützung geboten werden kann. — Die Theilnahme für einen Stand, welcher den geringsten Lohn für die größte Anstrengung und Hingebung empfängt, läßt mit Freuden die Gründung dieses gewiß zeitgemäßen Vereines begrüßen, welcher seit der kurzen Zeit seines Bestehens bereits 130 Mitglieder, darunter viele auswärtige zählt. Zeitige Vorsitzende ist Frl. Mithène, Hauptlehrerin an der Königl. Augustaschule Charlottenstr. 14.

Statut des Vereins deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen.

§. 1.

Zwecke des Vereins sind:

a) Förderung der geistigen und materiellen Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach.

b) Anbahnung einer engeren Verbindung der Eltern mit den Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach zu gemeinschaftlicher Lösung der erziehlichen Aufgaben.

§. 2.

Mittel zur Erreichung dieser Zwecke sind:

a) Vorträge und Discussionen über pädagogische und wissenschaftliche Gegenstände in regelmäßigen, den lokalen Verhältnissen angemessenen Versammlungen an allen Orten, wo sich mehrere Vereinsmitglieder befinden.

b) Veröffentlichung der in den Vereinsversammlungen gepflogenen Verhandlungen in geeigneten Zeitschriften, insoweit solche zur Aufnahme der betreffenden Berichte geneigt sind.

c) Abordnung von Vertreterinnen des Vereins an die „allgemeine deutsche Lehrerversammlung."

d) Gründung einer Unterstützungs- resp. Darlehnskasse für solche dem Vereine angehörende Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach, welche zur Ausübung ihres Berufes zeitweise oder dauernd unfähig geworden sind.

e) Stellenvermittelung für Lehrerinnen und Erzieherinnen, welche Mitglieder des Vereins sind. Dieselbe ist, mit Ausnahme etwaiger Porto- und Insertionskosten, unentgeltlich.

§. 3.

Mitglied des Vereins kann Jeder werden, der sich an den Zwecken des Vereins betheiligen will und einen jährlichen Beitrag von mindestens einem (1) Thaler oder einen einmaligen Beitrag von mindestens zwanzig (20) Thalern zahlt.

Die jährlichen Beiträge werden praenumerando im Monat April gezahlt.

Das Rechnungsjahr des Vereins beginnt mit dem 1. April.

Beim Eintritt in den Verein ist der volle Beitrag für das laufende Verwaltungsjahr zu entrichten.

Wer bis zum Ablauf eines Rechnungsjahres seinen Beitrag für dasselbe nicht entrichtet hat, hört auf, Mitglied des Vereins zu sein, und verliert alle Rechte an das Vereinsvermögen.

§. 4.

Der Verein hat seinen Centralpunkt in Berlin.

Aus allen Orten Deutschlands werden Mitglieder aufgenommen.

Vereine, welche sich an anderen Orten Deutschlands bilden, treten durch Anerkennung der Statuten des „Vereins deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen" und durch Erfüllung der statutenmäßigen Verbindlichkeiten als Lokalvereine in den allgemeinen Vereinsverband.

§. 5.

Als Verbindungsmittel sämmtlicher Vereine dienen:

a) Mittheilungen in Zeitschriften laut §. 2. b.
b) Vertretung der Lokalvereine bei der Generalversammlung zur Berichterstattung und Theilnahme.
c) Gleiche Berechtigung aller Mitglieder, welche Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach aus irgend einem Zweige des pädagogischen Berufes sind, an die Unterstützungs- resp. Darlehnskasse gemäß §. 2. d. und nach Inhalt der über die Verwaltung dieser Kasse zu treffenden Bestimmungen.
d) Gleiche Berechtigung aller Mitglieder an die Stellenvermittelung.

§. 6.

Der Gesammtverein steht unter der Leitung eines Central-Vorstandes, der denselben auch nach außen hin vertritt.

Der Central-Vorstand besteht aus neun (9) in Berlin wohnhaften Vereinsmitgliedern. Eins derselben führt den Vorsitz in den Vorstandssitzungen, in den Generalversammlungen und in allen sonstigen in Berlin stattfindenden Vereinsversammlungen. Zwei (2) Mitglieder übernehmen die Stellvertretung beim Vorsitze, eins (1) die Leitung der Stellenvermittelung, drei (3) die Schriftführung und zwei (2) die Kassenführung.

Der Vorstand wird in der Generalversammlung auf ein (1) Jahr vermittelst geheimer Abstimmung nach absoluter Majorität gewählt. Die Versammlung ernennt im ersten Wahlgange das Mitglied, welches den Vorsitz führen soll, im zweiten die übrigen acht (8) Vorstandsmitglieder, deren Aemter zu vertheilen dem Vorstande überlassen bleibt.

Erreicht Keiner der Kandidaten die absolute Majorität, so wird von denen, welche die meisten Stimmen haben, die doppelte Anzahl der zu

Wählenden zur engeren Wahl gebracht. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Loos.

Alle Mitglieder des Vorstandes sind wieder wählbar.

Wenn Vorstandsmitglieder während der Wahlperiode ausscheiden, so hat sich der Vorstand durch Cooptation zu ergänzen.

Die Wahl der Lokalvorstände bleibt den Lokalvereinen überlassen.

§. 7.

Der Vorstand entwirft auf Grund der Statuten das Reglement für die Geschäftsordnung des Vereins.

Er beruft alljährlich eine Generalversammlung, die in der Regel während der Osterferien stattfinden soll. Die Tagesordnung für dieselbe muß mindestens 14 Tage vorher den Vorständen der Lokalvereine schriftlich mitgetheilt und außerdem in vier (4) der verbreitetsten Zeitungen bekannt gemacht werden. Anträge für die Generalversammlung müssen dem Centralvorstande mindestens drei (3) Wochen vor Ostern eingereicht werden.

Jedes in der Generalversammlung anwesende Vereinsmitglied ist stimmberechtigt. Die Abstimmung geschieht nach absoluter Majorität, mit Ausnahme des in §. 12. vorgesehenen Falles.

Alljährlich ist der Generalversammlung der Rechenschaftsbericht für das abgelaufene Vereinsjahr vorzulegen. Dieselbe beschließt über die Ertheilung der Decharge.

§. 8.

Zu den Verwaltungskosten dürfen von den Vorständen höchstens zwei Drittel (2/3) der regelmäßigen Einnahmen verwendet werden. Die Ueberschüsse, also mindestens ein Drittel (1/3) der jährlichen regelmäßigen Einnahmen bilden den Fonds für die zu errichtende Unterstützungs- resp. Darlehnskasse. Diese Ueberschüsse werden behufs vortheilhafterer Kapitalisirung bis zum Jahre 1872 an den Centralvorstand abgeführt, welcher der Generalversammlung alljährlich über Anlage und Verwerthung des Kapitals Rechenschaft zu geben hat. Der Generalversammlung von 1872 ist vom Centralvorstande das Statut für Organisation der Unterstützungs- resp. Darlehnskasse zur Beschlußnahme vorzulegen.

Aus den einmaligen Beiträgen und aus Geschenken ohne besondere Bestimmung der Geber wird ein Reservefonds gebildet.

§. 9.

Die Unterstützungs- resp. Darlehnskasse soll mit dem Beginn des Rechnungsjahres 1872 in Wirksamkeit treten.

Anwartschaft auf Unterstützung, resp. Darlehn, gemäß §. 2. d. kann erst durch dreijährige Mitgliedschaft beim Vereine erworben werden.

§. 10.

Es soll die Errichtung einer Pensionskasse für Mitglieder, welche Lehrerinnen und Erzieherinnen von Fach sind, angestrebt werden.

§. 11.

Anträge auf Aenderung der Statuten sind vom Vorstande oder von mindestens funfzehn (15) Mitgliedern einzubringen und werden von der Generalversammlung nach absoluter Stimmenmehrheit entschieden.

§. 12.

Ein Antrag auf Auflösung des Vereins kann nur vom Vorstande oder von mindestens dreißig (30) Mitgliedern gestellt werden. Zu seiner Genehmigung bedarf es einer Majorität von mindestens (3/4) der anwesenden Mitglieder.

Die Generalversammlung, welche die Auflösung des Vereins beschließt, hat über die Verwendung der vorhandenen Kassenbestände zu verfügen.

---

3. Der Halle'sche Lehrer-Verein.

„Ohne strenge Erziehung wird keiner ein Mann."
Diesterweg.

Wenn wir irgend eine Zeitung zur Hand nehmen, so wird uns vielfach Kunde über das Bestehen von verschiedenen Vereinen, sowohl in kleinen als auch in großen Städten, ja sogar auf den Dörfern. Sie haben meistens Alle den Zweck der Fortbildung und Fortentwickelung. So haben wir durch die Zeitungen Kunde von nachfolgenden Vereinen: polytechnischer Verein, Verein der Alterthumsforscher, Handwerkerbildungs-Verein, Arbeiter-Verein, Bauern-Verein, Landwirthschaftlicher-Verein, Gewerbe-Verein, Verein der Aerzte und Apotheker, Juristen-Verein, Unions-Verein*), Gesang-Verein, Gustav-Adolph-Pestalozzi-Frauen-Verein (für Armen- und Krankenpflege), Turn-Verein cc., aber wenig oder nichts lesen wir von Lehrer-Vereinen, und doch existiren in der Provinz Sachsen einige, so z. B. in Erfurt, Naumburg, Quedlinburg, Halle, Nordhausen. Von dem Verein in Halle wollen wir ausschließlich reden. Wir bitten die geehrten Leser der Rheinischen Blätter uns mit Aufmerksamkeit folgen zu wollen.

Das Wirken und Walten des Lehrers ist ein stilles, geräuschloses, mehr sinniges als pomphaftes; dasselbe verkündet keinen Glanz und eiteln Flitter; die Wirkungen des Schaffens fallen nicht in die Augen, denn sie gewähren keine bürgerlichen, keine amtlichen Rechte, wie z. B. Realschulen, Gymnasien, Gewerbeschulen 2c. sie gewähren. Das Pflanzen und Begießen geschieht in der Stille, ist mit Bescheidenheit geziert und hüllt sich in ein einfaches und schlichtes Gewand, und darum sind auch die Lehrer meist

*) d. i. ein Verein von Predigern.

schlichte und stille Leute*). Und doch sind die Wirkungen so unendlich groß, und doch müssen diese Männer, sollen ihre Segenswirkungen den Familien, den Gemeinden, der Kirche, dem Staate zu Gute kommen, fort und fort geistig ihre Kräfte anspannen, und müssen geistig und sittlich sich tragen und heben, und müssen in einem wohlthuenden Fluidum leben, um nicht zu verkommen, und dazu dienen am besten: „freie Lehrer-Vereine." Ich sage: Wir Lehrer bedürfen vor allen Ständen, daß unser Geist in tägliche neue Schwingungen versetzt werde, daß demselben neues Leben, neues Wesen zuströmt und dem Herzen täglich neue Liebe werde, denn nur dadurch erziehen wir zur Wahrheit und Liebe.

Die Gewichtigkeit und Schwere unseres Berufes: Kindesseelen zu entfalten, nicht, wie Herder so herrlich sagt: „Seine Gedanken (nämlich die Gedanken des Lehrers) eintrichtern, eingeben; nein, meine (des Kindes) Gedanken muß er wecken durch Worte, daß sie meine, nicht seine Gedanken sind," diese Thätigkeit fällt der Menge nicht nur nicht in die Augen, nein, diese geheimnißvolle Thätigkeit, dieser Seelen- und Herzensproceß, dieser schöne Gottesdienst**) ist selbst gebildeten Männern und Frauen, ja ist selbst manchen Leitern und Inspectoren von Schulen zu verstehen und zu erkennen nicht gegeben. Worte, nichts als Worte, vergängliche, angelernte Kenntnisse bilden nur zu häufig den Maßstab. Das Wecken dessen, was schlummert, das Recken und Strecken des jungen Geistes, das ist das eigentliche pulsirende Leben, das ist die eigentliche Aufgabe des Lehrerthums.

„Da wir nun auch, schrieb ich vor 2 Jahren, wie andere Menschenkinder zu ringen und zu kämpfen haben; da wir mit unsers Herzens Härtigkeit, mit Egoismus, mit Engherzigkeit auch zu ringen haben, wir, die wir täglich erziehlich wirken sollen: so müssen wir uns täglich selbst erziehen, wollen wir würdig sein, Andere zu bilden und zu erziehen***)."

Um nun dem erhabenen Erzieherberufe gerecht zu werden, um der Seele Schwung und Flug, um dem Geiste schaffendes Leben und Frische zu gewähren und von Außen kommende Strömungen dem Innern zu assimiliren, um durch Gemeinschaft und im geistigen Kreise zu wachsen, traten in Halle im Januar 1862 eine Anzahl Lehrer zusammen und gründeten: „einen pädagogischen Lehrer-Verein," und da „der Mensch in seinem dunkeln Drange sich des rechten Weges wohl bewußt ist," wie Göthe sagt, so haben die Lehrer in Halle, mit Bildung dieses Vereins, sicher

---

*) Sie gehen in frommer Weise ihre Straße, sie fürchten Gott und ehren den König, und hangen mit Liebe an ihren Behörden.

**) Diesterweg lauschte gern dieser stillen Thätigkeit, namentlich bei den Kleinen und erbaute sich daran.

***) Schulblatt der Prov. Sachsen vom 1. Jan. 1867.

das Rechte, das Wahre getroffen. Jeder Elementarlehrer von Halle wird nach geschehener Meldung, Mitglied desselben. Der Verein zählt jetzt 40 Mitglieder und 3 Ehrenmitglieder, welche zum Theil in weiter Ferne wohnen*).

Daß der Verein existirt, ist durch die hiesige Zeitung und durch das Tageblatt bekannt, ebenso auch durch das hiesige Adreßbuch, aber über sein Thun und Treiben, über sein geistiges und sittliches Leben ist wenig bekannt, und weder eine politische noch eine Schulzeitung hat über das innere Leben berichtet. Indem wir die Feder ansetzen, um einen Bericht zu schreiben, haben wir die Absicht andere Lehrer-Vereine anzuregen, uns nachzufolgen, und ebenfalls zu berichten, sodann die Lehrer anzugehen, auch wie wir: Lehrer-Vereine zu errichten. Wir sprechen am Schluß noch ein energisches Wort in dieser Angelegenheit aus.

An jedem Vereinsabende, welcher auf den Dienstag fällt, steht im Tageskalender der hiesigen Zeitung, sowie des Tageblattes: „Hallescher Lehrer-Verein, Abends 8 Uhr im Kronprinzen,“ und im Adreßbuche ist verzeichnet unter der Hauptrubrik: Vereine:

1. Provinzial Pestalozzi-Verein,
2. Zweig-Verein für Halle u. Umgegend,
3. Hallescher Lehrer-Verein.

} Die Namen der Vorstandsmitglieder sind verzeichnet.

Wie aber schon angegeben, versammeln sich die Mitglieder des Vereins an jedem Dienstage im Kronprinzen, (beiläufig bemerkt, ist dieses Gasthaus das vornehmste in Halle) und haben durch die Liebenswürdigkeit des Herrn Besitzers, ohne etwas für Miethe oder Gas oder Feuerung zu entrichten, ein schönes Zimmer im Gebrauch**). Ein Vorsitzender, in der Person des Herrn Lehrer Tittel, ein Stellvertreter, in der Person des Herrn Lehrer Müller II., beide von der städtischen Bürgerschule, 2 Schriftführer und ein Kassirer, bilden den Vorstand.

Alle Versammlungen, von Eröffnung derselben bis zum Schluß, werden in streng-parlamentarischer Weise abgehalten. Diese strenge parlamentarische Zucht erscheint den neu Eintretenden und Gästen eigenthümlich, fast zu streng. Man gewöhnt sich aber bald an diese strenge Form, an diese geistige Gymnastik und gewinnt sie lieb, und hat den Wunsch, daß alle Versammlungen, alle Conferenzen so geführt werden möchten.

Und diese Leitung versteht der Lehrer Tittel sicher, gewandt und fest zu führen, ebenso auch der Lehrer Müller II., so daß es eine wahre Freude ist

---

*) Herr Joseph Rill, Hauptlehrer in Vinga bei Temesvar in Ungarn, die Herren: Lehrer Gebhardt zu Torgau und Lehrer Gruner in Schönfeld bei Leipzig sind Ehrenmitglieder. Sämmtliche vier Lehrerinnen an der städt. Bürgerschule sind Mitglieder; sie nehmen aber nur am Lesezirkel Theil. Die Versammlungen haben sie noch nicht besucht.

**) Das Bild Pestalozzi's schmückt das Vereinszimmer.

anwesend zu sein, zuzuhören und Theil an der Debatte zu nehmen. Es werden Vorträge gehalten nach freier Wahl auf vorherige Meldung aus dem reichen Gebiete der Pädagogik, der einzelnen Unterrichtsfächer, der Litteratur rc., und dann wird die Discussion eröffnet. Auch werden Thesen, sowie auch alljährlich die Rectorfragen *) (d. h. die Fragen, welche in unserer Provinz bei den Rectoratsprüfungen zur schriftlichen Beantwortung gestellt werden) zur freien sofortigen Discussion gestellt, und wahrlich, es ist eine Freude, wie solche Frage beleuchtet wird, welche Entwickelung stattfindet, wie die Geister auf einanderplatzen und wie so manche herrlichen Gedanken in schöner freier Rede zu Tage treten. Mancher Theolog würde, wäre er zugegen, mit respectvollen Augen sich die Lehrer ansehen, und mancher Rector würde sich gestehen, daß er so eingehend, so präcis und sachlich richtig und pädagogisch wahr, diese Fragen in seinem Examen nicht beantwortet habe.

Es werden auch Referate geliefert über pädagogische Werke, über Aufsätze rc. und dann der Meinungsaustausch eröffnet, es werden auch Vorträge gehalten über unsere großen Pädagogen, über Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, Ehrlich, Harnisch, Wilberg rc. sowie auch die Geburtstage derselben gefeiert. Auch der 100. Geburtstag Schleiermacher's wurde, dies müssen wir zur Ehre des Vereins rühmend anerkennen, durch einen Vortrag gefeiert.

Der Verein hat nun auch wie er meint den gesetzlichen Bestimmungen genügt, indem er die Statuten und das Mitgliederverzeichniß, nach dem Vereinsgesetz von 1850, der hiesigen Polizei-Verwaltung übergeben hat. Ob dies nothwendig war, da nach dem Statut jede politische Frage und jede politische Erörterung unzuläßig ist, lassen wir dahingestellt.

Wir bemerken auch daß jeder hiesige Lehrer, wenn er auch nicht Mitglied des Vereins ist, als Gast eintreten darf, daß ferner jeder fremde Lehrer, ohne um Erlaubniß zu bitten, und selbst wenn er keinem Mitgliede persönlich bekannt ist, sofern er sich als Lehrer vorstellt, als Gast Zutritt hat **). Derselbe wird vom Vorsitzenden willkommen geheißen und gebeten, an den Verhandlungen sich zu betheiligen.

Die Mitglieder des Vereins begegnen sich in demselben, im amtlichen und bürgerlichen Verkehr in Liebe und Collegialität und dem freudigen Gefühl des innigen Zusammengehörens und dem Gedanken: auch einer der Unsrigen!

Die ältern Collegen wollen von den jüngern Collegen, die jüngern von den ältern lernen. Das Bewußtsein der eignen Bildung und des eignen

---

*) In jüngster Zeit sind auch die Fragen, welche bei der Wahlfähigkeitsprüfung im Seminar zu Gotha gegeben wurden, auf die Tagesordnung gekommen.

**) Kommt auch alle Jahre vor.

Fortschreitens ist vorherrschend, darum herrscht im Verein ein reges Leben und freudiges Bestreben, und der Dienstag erscheint den Mitgliedern des Vereins als ein Tag der Wohlthat, als ein Tag der Regeneration, und das Wort Pestalozzi's: „der Mensch vollendet sich selbst durch die Vollendung seiner Brüder," erfüllt die Gemüther mit Hochgefühl. Weil nun, wie oben schon erwähnt, auch die ältern Collegen von den jüngern Collegen aufnehmen wollen, darum müssen wir die schöne Seite hervorheben, daß nicht etwa einige ältere, begabte und erfahrene Lehrer als Stimmführer den Ton allein und ausschließlich führen und das Concert allein leiten, nein, die jungen werden zur Betheiligung herangezogen und herangebildet, werden angeregt, mit zu reden, mit zu arbeiten und mit zu denken, und wenn es im Anfange auch in Befangenheit und Zaghaftigkeit geht, und laufen auch hin und wieder Mängel unter, so sieht man doch niemals auf dem Gesichte der Anwesenden ein sarkastisches Lächeln, sondern ein freudiges Strahlen im Auge, daß der junge Lehrer „wagt und daß er gewinnt an seiner innern Kraft," und darin beruht die Forderung Göthe's: die Erziehung aus dem Innern heraus zu fördern, denn das Innere, sagt derselbe so schön, ist nur wahrhaft Inneres, wenn es zum Aeußern wird — sich äußert." Und wenn ein älterer College mit seinen Gedanken einmal in der Irre herumläuft, wenn er abschweift, nun so wird er getadelt, aber nicht verhöhnt.

Das Band, welches die Glieder umschlingt, ist, wir sagen es noch einmal: das der Liebe, das Gefühl der Einheit, das Bestreben zu wachsen an geistiger und sittlicher Kraft. Der Zug, welcher zur Vereinigung treibt, beruht in dem angebornen Triebe nach Lebenseinigung, beruht in dem Streben nach dem Bessern, beruht in dem Ringen nach Erforschung der Wahrheit, beruht in der Entwickelung der individuellen Kraft, denn, sagt Diesterweg: „ohne individuelle Kraft kann sich weder ein einzelner Mensch, noch eine Gesellschaft, noch ein Volk selbst regieren."*)

Wir verkennen nun aber, bei allem Schönen und Hohen, durchaus nicht, daß manches Ungeschickte und Mangelhafte, ja daß manches Selbstische und ungemein Einseitige zu Tage tritt, und daß der jungen, blüthen- und phantasiereichen Jünglingszeit manches Herbe, manches Ungelenke und Starre, was vor dem Forum der Psychologie und den Principien Pestalozzi's nicht Stand halten kann, angelernt ist, und was mit dem, was dem Idealen inne wohnt, nicht in Harmonie steht, und nur mühsam und schwer kämpfend zu beseitigen ist. Das Irrige kann nur dadurch verschwinden, daß immer und immer die Idealität durch unsre hohen und hehren Gestalten, durch Vorführung unsrer genialen Pädagogen und Dichter zur Anschauung gebracht wird, und so das junge Gemüth gezwungen wird Vergleiche anzustellen und zu denken; nur dadurch kann das ideale Leben das heut so reich wuchernde und so leicht zur Verführung packende mate-

*) Jahrbuch 1854, Einleitung S. XX.

rielle Treiben besiegen und die erhabene Aufgabe des Lehrerberufes: „Weide meine Lämmer“ zur Wahrheit machen.

Die eine Seite des innern Lebens, die sittlich-christliche, wird durch das Leben im Pestalozzi-Verein in höchst wohlthuender und erfreulicher Weise genährt und gepflegt. Die andere Seite, die intellectuelle, die, welche Gelegenheit giebt, intensive Geistes- und Willenskraft zu erhöhen, muß durch freie Lehrer-Vereine gehoben und getragen werden. Durch solche Vereine wird der Lehrerstand, wird ein Collegium vor Monotonie, vor Schlaffheit und Geistlosigkeit und Uniformirung bewahrt, und zum Selbstdenken und Selbstthun hingeführt, und das ist doch wahrlich ein großer Segen eines solchen freien Lehrer-Vereins.

Die sogenannte Gemüthlichkeit wird im Halleschen Lehrer-Verein nun nicht gepflegt, aber dem Gemüthe wird reiche Nahrung geboten und dasselbe erfüllt mit Friede und Freude, und dem Drange nach dem Dienen für Andere Gelegenheit geboten.

Nachdem wir in der Einleitung nachgewiesen, daß unter den Strebenden nach Fortbildung nicht nur die Bauern und Handwerker, sondern sogar die Arbeiter anzutreffen sind, so können doch wahrlich die Lehrer, welche den Menschen die erste Bildung geben, welche sie bildungsfähig machen, welche neben dem Hause den Grund zu aller Bildung und Erziehung legen, in dem eignen Bildungsbestreben unmöglich zurückbleiben?

Der Wahlspruch Diesterweg's: „Ich wollte und will pestalozzisch wirken,“ den wir im Pestalozzi-Verein *) zu dem unsrigen machen wollen, sei auch im Bestreben der intellectuellen Entwickelung unser Wahlspruch, wie wir auch dem Worte von Harnisch, unser geistiges Ringen: „mit pestalozzischen Ideen zu befruchten,“ gern folgen wollen.

Der Hallesche Lehrer-Verein ist darum wichtig erwähnt zu werden, weil der Pestalozzi-Verein in demselben seine Geburtsstätte hat, und wenn auch nicht jeder Lehrer-Verein so eine große Schöpfung in's Leben rufen kann, so kann doch ein solcher immerhin: Leben und Geist in den Gliedern, Leben und Geist im Stande hervorrufen.

Wenn in Halle ein Concert zum Besten des Pestalozzi-Vereins veranstaltet werden soll, so wird darüber im Lehrer-Verein berathen, und alle Petitionen, um bessere Dotirung, um Besserstellung des Standes, um Pension für die Wittwen ꝛc. haben in demselben ihre Quelle. Wenn ein Act der Wohlthätigkeit **) und der edlen Aufopferung ausgeführt werden soll, tritt der Verein in Berathung, ernennt eine Commission, welche mit Ausführung

*) Die Mitglieder des Central-Vorstandes des Pest.-V. gehören, mit Ausnahme eines einzigen M., dem Lehrer-Verein an.

**) Wir haben den Aufruf von Freund Frischbier in Königsberg gern ausgeführt und eine namhafte Summe nach Preußen gesandt. — Für vater- und mutterlose Lehrer-Waisen hier haben wir 83 Thlr. gesammelt.

der Beschlüsse betraut wird, und das Wort Fichte's: „Ich will nicht blos denken, ich will handeln," wird zur Wahrheit.

Ich muß nun noch erwähnen, daß bei dem Guten und Schönen und bei dem edlen Streben der Lehrer, die dem Vereine angehören, doch ein trauriges Verhältniß besteht zu den Lehrern, die nicht zu demselben gehören, und ohne daß ein Streit stattgefunden, begegnen sich viele Lehrer in Kälte und Abgeschlossenheit. Wer die Schuld trägt, soll nicht untersucht werden. Etwa 30 Lehrer, die außerhalb des Halleschen Lehrer-Vereins stehen, bilden einen andern Verein, wohl mehr ein gemüthliches Zusammensein, aber sie stehen, wie schon gesagt, zu den Mitgliedern des Vereins im Kronprinzen leider in keiner collegialischen Verbindung. Das ist entschieden sehr traurig, aber wahr!

Da die geehrten Leser der Rheinischen Blätter uns so getreulich gefolgt sind, da dieser und jener mit dem Kopfe genickt und uns in seinem Innern zugestimmt hat, da mancher seinem Freunde zugerufen: „der Hallenser hat Recht," wir müssen auch einmal über unsern Verein berichten, oder, wir wollen doch auch einen freien Lehrer-Verein in's Leben rufen 2c., so bekennen wir: solche Gedanken wollen wir, sie gebären, sie schaffen aus dem Innern heraus. Nun kommen wir zum Schluß!

Möchte uns doch bald Kunde werden in diesen Blättern über freie Lehrer-Vereine in ganz Deutschland, und ob ein Verband da ist. Wir in Halle stehen mit dem Naumburger Verein in Verband. Sicher existiren in Dresden Lehrer-Vereine, wie in Leipzig zwei Vereine grünen und blühen, wir wissen auch, daß Sachsen einen „Landes-Lehrer-Verein" hat, aber sicher würde das Ganze, d. h. der ganze Stand weit höher stehen, wenn dem einzelnen Lehrer Gelegenheit geboten wird, thätiger zu sein, und das wird nur erreicht, wenn „kleine LehrerVereine, Bezirks-Vereine entstehen," und Alle in einen Verband treten. Dadurch wird dem einzelnen Gelegenheit geboten, wachsen zu können, denn nur durch Geist und Sittlichkeit wird der Stand in Wahrheit ein Stand, eine erziehende Macht, eine Macht der gebietenden Culturentwickelung.

Daß in Anhalt, Weimar, Gotha, Braunschweig Landes-Lehrer-Vereine existiren, ist uns bekannt, ob aber kleine Vereine da sind, und was sie thun und treiben, wissen wir nicht. In Hamburg lebt ein „schulwissenschaftl. Bildungs-Verein*) und in Berlin sind mehrere große Lehrer-Vereine, worüber Diesterweg in den „Rheinischen Blättern", zu unsrer Freude, öfter genaue und eingehende Berichte gebracht hat. Die Kundgebungen dürfen nicht versäumt werden, sie fallen oft auf ein gutes Land und bringen Früchte, und die Früchte schaffen im Hause, im Amte, im Leben des Lehrers neuen Geist, neuen Character.

Wir rufen denen, die noch keinen Verein haben, ein ernstes mahnendes Wort zu. „Errichtet bald, recht bald, **freie Lehrer-Vereine,**" sie

*) Siehe „Knospen, Blüthen und Früchte 2c." von Dr. W. Lange.

sind die erwärmende Sonne im Lehrerleben; sie geben uns **Licht, Liebe, Leben,** so daß unser Inneres an froher und freier Kraft gewinnt. Sie verleihen unserm Aeußern: **Gewandtheit, Sicherheit** und **Haltung,** sie machen uns allezeit geschickt, an den Beinen gestiefelt da zu stehen als fertig zu treiben das Evangelium. **Lehrer, Collegen!** Reichen wir uns auf diesem Gebiete Alle die Hand, knüpfen wir bald Alle ein festes, sicheres Band. Einer rufe den Andern, aber das Rufen darf nicht aufhören. **Lehrer! Collegen!** Ihr werdet den Tag segnen, an welchem Ihr uns nachfolget, und einen freien Lehrer-Verein in's Leben gerufen habt!

„Der Lehrer verkümmert ohne Verkehr mit seinen Standesgenossen, sagt Diesterweg, und worüber man nicht mehr redet, darüber hört man auch bald zu denken auf. Wer für sein Amt glüht, glüht für Lehrer-Vereine; sie sind ihm Sonne, Luft und Nahrung!" *)

Liebe Collegen! Erstattet uns bald Bericht aus schon bestehenden Vereinen, gebt uns bald Nachricht über Gründung neuer Lehrer-Vereine.

Nachschrift: 1) Von den früheren und jetzigen Mitgliedern des Halleschen Lehrer-Vereins sind 6 Collegen zum Rectorexamen zugelassen. Davon haben drei Collegen dasselbe pro **Rectoratu**, drei pro **Schola** bestanden; zwei davon haben Rectorstellen.

2) Von den Theologen hier, welche zur Zeit, sowohl an den städtischen Schulen als auch am Waisenhause, als Elementarlehrer fungiren, ist Keiner Mitglied. Früher waren 2 Theologen im Vereine; Einer davon ist Prediger, der Andere ist Rector. Von den Rectoren hier, und von den Schulinspectoren am Waisenhause, ist Keiner Mitglied. G. F.

---

4) Diesterweg-Stiftung.

Das Curatorium der Diesterweg-Stiftung stellt für das Jahr 1870 als Preisaufgabe folgendes Thema:

> **Wie ist der Unterricht in der Muttersprache, besonders auch der grammatische in der Volksschule, einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Richtungen hin zu fördern?**

Die Concurrenzarbeiten sind bis zum 1. August 1870 an den Schulvorsteher H. Bohm, Berlin, Louisen-Str. Nr. 10, einzusenden. Die Namen der Verfasser dürfen nicht auf den eingesendeten Arbeiten stehen; doch sind letztere mit einem Motto zu begleiten, welches zugleich außen auf ein versiegelt beizufügendes, innen die Adresse des Verfassers enthaltendes Couvert zu setzen ist.

---

*) Rh. Blätter 1842, Band 2.

Für die als beste anerkannte und preiswürdig befundene Arbeit ist ein Preis von einhundert Thalern ausgesetzt, welche jedoch erst bei Veröffentlichung derselben gezahlt werden. Erscheint die gekrönte Preisschrift als selbständige Broschüre, so ist der Verfasser verpflichtet, dieselbe bis zur Höhe von 100 Exemplaren dem Curatorium zu ⅓ des Ladenpreises für die Mitglieder der Stiftung zur Disposition zu stellen.

Die verehrten Redactionen, namentlich der Schulzeitungen, werden um recht baldigen Abdruck dieser Bekanntmachung gebeten.

Berlin, den 27. December 1869.

Das Curatorium der Diesterweg-Stiftung.

5) Das Grabdenkmal Diesterweg's

ist von ruchlosen Händen zerstört worden. Man hat die metallene Büste vom Postamente geraubt — vermuthlich in der Absicht, den geringen Metallwerth sich zu Nutze zu machen. Also noch im Grabe ist der pädagogische Held nicht sicher vor den Angriffen der Gemeinheit, denen er im Leben so vielfach ausgesetzt war. Sollte sich als Ersatz nicht eine Granitbüste empfehlen? Das feinere Marmorgebilde dürfte dem „Zahne der Zeit" zu wenig Widerstand entgegen setzen.

VIII.

Recensionen.

1) Erstes englisches Lesebuch für Schulen und den Privatunterricht. Mit Rücksicht auf den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck bearbeitet von Dr. Rudolph Degenhardt, Lehrer d. modernen Sprachen. Zweite Auflage. Bremen 1868. Verlag von J. Kuhtmann's Buchhandlung.

Der Verfasser dieses Buches, welches in der zweiten Auflage erschienen ist, hat bei der Auswahl der Lesestücke den Grundsatz befolgt, nur das heranzuziehen, was Interesse für den Schüler hat und somit den Lerneifer desselben anregt. Das Buch soll den Schülern zur Benutzung übergeben werden, sobald sie die ersten Regeln der Grammatik inne haben. Es beginnt daher mit einfachen, kurzen Fabeln und kleinen Erzählungen, deren zum Theil launiger Inhalt von den Kleinen sicher mit großem Interesse aufgenommen wird. Der Verfasser fordert, daß der Lehrer, nachdem das Stück gelesen und eingeübt worden, eine weitere Besprechung desselben in englischer

Sprache nach Form und Inhalt folgen lasse. Wenn auch diese Uebung auf der ersten Stufe ihre Schwierigkeit haben wird, so ist sie doch ausführbar und nutzbringend, vorausgesetzt, daß der Lehrer sich in den engen Grenzen zu halten weiß, die der noch kleine Wortschatz der Schüler und deren mangelhaftes grammatikalisches Wissen ihm setzen. Den mündlichen Uebungen sollen schriftliche folgen, die in orthographische, grammatische und stilistische zerfallen. Die grammatischen Uebungen werden wohl von wenigen Lehrern an das Lesebuch geknüpft werden; in den meisten Schulen wird die Grammatik, die auch nach des Verfassers Voraussetzung die Schüler in Händen haben, ausschließlich zur Einübung des grammatischen Stoffes dienen. Die stilistischen Arbeiten, welche im Umformen der Stücke, in bloßer Inhaltsangabe und in Erweiterung derselben bestehen sollen, können wohl erst auf den Oberstufen von den Schülern selbständig ausgeführt werden; auf den Unterstufen sind sie jedenfalls nur unter Aufsicht des Lehrers anzufertigen. Das Buch von einem umsichtigen Lehrer nach den Andeutungen des Verfassers dem englischen Unterricht zu Grunde gelegt, wird sich gewiß als zweckentsprechend erweisen.

---

2) Lehrbuch der englischen Sprache von J. Nissen, Rector zu Heide in Holstein. Zweiter Cursus. Die Eigenthümlichkeiten des engl. Sprachgebrauchs. Dritte Auflage. (18 Sgr.) Hamburg, 1869. Gustav Eduard Nolte (Herold'sche Buchhandlung.)

Die vorliegende 3. Auflage hat durch Hinzufügung der deutschen Sätze unter B. und durch Vermehrung zusammenhängender Uebungsstücke bedeutend an Umfang gewonnen und, mit der 2. Auflage verglichen, vielfach eine andere Gestalt angenommen. Die Grammatik will dem gereifteren Schüler Anleitung im richtigen Gebrauch des Englischen geben und bietet ihm daher nur solche Regeln, welche sich auf Eigenthümlichkeiten dieser Sprache im Vergleich zu der deutschen Grammatik beziehen. Die gegebenen Regeln sind im Ganzen präcise und leicht verständlich abgefaßt, und manche Zusammenstellungen haben durch ihre Reichhaltigkeit vor anderen guten Grammatiken etwas voraus.

So enthält § 32 eine hübsche Sammlung von Redensarten, in denen abweichend vom Deutschen der best. Artikel fehlt, und dann solche, wo er im Deutschen durch Declinations-Endung angedeutet ist, im Englischen aber fehlt. Unter § 40 finden wir ebenfalls eine gute Abhandlung über den Gebrauch des unbest. Artikels vor Abstracten. Die Eintheilung der Adjective von Völkernamen — § 71 — in 4 Classen ist übersichtlich und dazu angethan, sie dem Gedächtnisse des Schülers leicht einzuprägen; auch die Rection der Adjective und namentlich ihre Zusammenstellung mit nachfolgender Präposition hat eine passende und gute Behandlung erfahren. Lection 40 bringt ein vollständiges und für den Gebrauch gut eingerichtetes Verzeichniß von

Verben, welche im Englischen mit einer andern Präposition als im Deutschen construirt werden; diese tabellarische Uebersicht wird dem Lernenden recht willkommen sein. Die Regeln in dem Capitel über die Präpositionen sind treffend abgefaßt und praktisch leicht verwendbar.

Dahingegen vermissen wir bei den unbestimmten Fürwörtern — Lection 20 — die klare und präcise Anschaulichkeit, mit welcher der Herr Verfasser sonst zu ordnen weiß. Die ganze Seite deutscher Satzlehre, welche Lection 5 enthält, kann unserer Meinung nach ebenso gut mündlich gegeben und auch theilweise wohl vorausgesetzt werden. Eine unnöthige Uebersetzung scheint uns die wörtliche Wiedergabe der periphrastischen Form: das Zimmer ist werdend gemalt — das Mittagessen war werdend bereitet.

Das angefügte Vocabularium ist ein gutes Hülfsmittel beim Uebersetzen und kann auch, um den Vocabelschatz zu bereichern, zum Memoriren benutzt werden. Am Schlusse der zusammenhängenden Uebungsstücke finden sich — zum Theil wohl etwas schwere — Themata zur freiern Bearbeitung in der englischen Sprache, so daß das Buch in seiner jetzigen Gestalt für die Mittel- und Ober-Classen einer Realschule gut ausgestattet ist.

---

3) Deutsch-Englisches Vocabulair und Methodische Anleitung zum Erlernen der Englischen Aussprache von Albert Benecke, Oberlehrer. Potsdam, 1866. Verlag von der Riegel'schen Buch- und Musikalienhandlung.

Wie schon der Titel besagt, zerfällt das Buch in 2 Abtheilungen, von denen die Aussprachlehre dem Vocabulair voraufgeht. Der Verfasser ist der Ansicht, daß die Aussprachlehre als besonderer, selbständiger Zweig des Unterrichts zu behandeln sei, der nur zum kleinsten Theile dem grammatischen Unterrichte vorangehen, denselben aber bis zu Ende begleiten soll. Zu diesem Zwecke ist das Unentbehrlichste über die Aussprache der engl. Vocale und Consonanten in den ersten Abschnitten behandelt, Ausnahme und feinere Unterscheidungen aber in den späteren Capiteln erörtert. Obwohl häufig die Ansicht sich geltend machen will, daß die engl. Aussprache am besten durch die Hülfe des vorsprechenden und verbessernden Lehrers erlernt werde, so ist doch nicht zu leugnen, daß die Einübung gewisser Regeln und das Einprägen von Wörtern, die ihrer Aussprache nach zusammengestellt sind, dem Schüler schneller eine Sicherheit nach dieser Seite geben. Wünschenswerth ist beim Unterrichte in der engl. Sprache, daß der Schüler gleich im Anfange mit einer bestimmten Bezeichnung der Aussprache bekannt gemacht und dadurch befähigt werde, bei der Vorbereitung zur Stunde oder bei der Ausarbeitung von Uebungen sich nicht nur über die Bedeutung der Wörter, sondern auch darüber Gewißheit zu verschaffen, wie dieselben auszusprechen sind. Als Aussprachbezeichnung verdienen gewiß die Walker'schen Ziffern vor allen andern den Vorzug, einmal, weil das Einüben

der 19 Schlüsselwörter und ihrer Bezifferung nicht mit Schwierigkeiten verknüpft ist und dann, weil die meisten Dictionaire und Grammatiken diesem Zeichensystem sich anschließen. Auch dem vorliegenden Buche ist die Walker'sche Bezeichnung zu Grunde gelegt.

Die Zusammenstellung beginnt mit der Aufführung der 19 Keywords und mit einer Anzahl von Beispielen zu jedem. Diese Beispiele sind übersichtlich untereinander gestellt und mit der deutschen Bedeutung versehen. Da diese letzte Einrichtung sich durch das ganze Buch zieht, so wird der Schüler beim Durcharbeiten desselben nicht nur Klarheit in Betreff der Aussprache sondern auch einen bedeutenden Vocabelschatz sich aneignen. In den folgenden Abschnitten wird die Aussprache der Consonanten, der Vocalverbindungen, der Laute in den unbetonten Silben und Endungen eingehend besprochen und alsdann dem Accent, diesem für die Aussprache so wichtigen Gegenstande, die gehörige Aufmerksamkeit zugewandt. Sowohl die hierbei gegebenen Regeln, von denen allerdings allgemein gültige über diesen Gegenstand nicht gut aufzustellen sind, als auch besonders die tabellarische Zusammenstellung von Beispielen zu denselben werden dem Lernenden von großem Nutzen sein.

Im Vocabulaire sind im alltäglichen Leben vorkommende Wörter sowohl, als auch solche, die mehr der abstracten Sphäre angehören, in systematischer Ordnung mit Aussprachbezeichnung und deutscher Bedeutung versehen, zusammengestellt. Nicht Vollständigkeit ist angestrebt, sondern mit Umsicht das Wichtigere ausgewählt worden. Zwei Abschnitte zeigen sich mit mehr Ausführlichkeit behandelt; zunächst derjenige, welcher sich auf Unterricht und Schule bezieht und der, abweichend von den übrigen, auch vollständige Phrasen enthält. Diese werden dort, wo in den Oberclassen der Unterricht englisch ertheilt werden soll, sehr erwünscht sein. Auch der Abschnitt über geographische Ausdrücke ist sehr reichhaltig, was bei dem häufigen Vorkommen derselben in der Lectüre und bei der oft sehr schwierigen Aussprache gerechtfertigt erscheint.

Das Vocabulair soll nach Ansicht des Verfassers zunächst nur zu häuslichen Memorirübungen verwandt werden, um den Wortschatz der Schüler zu vermehren und sie zu größerer Geläufigkeit und Sicherheit des Ausdrucks bei anderen Uebungen zu befähigen. Von einem gewandten, die Sprache einigermaßen beherrschenden Lehrer läßt es sich jedoch zu Sprechübungen sehr wohl zu Grunde legen, obwohl diese sich nach unserer Ansicht mit größerem Vortheil an ein Lesebuch anknüpfen lassen. Das Buch, welches mit großer Sachkenntniß ausgearbeitet ist, wird nur gereifteren Schülern in die Hände gegeben werden können, die im Stande sind, es neben Grammatik und Lectüre selbst zu verarbeiten.

---

4) Englische Grammatik von Bernhard Schmitz. 4. Auflage. Neue Bearbeitung. Berlin, Ferd. Dümmler's Verlagsbuchhandlung. 1868.

Nach Absicht des Herrn Verfassers soll obige Grammatik nichts Anderes sein, als ein für den allgemeinen Gebrauch und deshalb auch für die Oberclassen höherer Unterrichtsanstalten geeignetes Lehrbuch. Es ist nach demselben Grundsatz ausgeführt, wie seine „französische Grammatik". Eine solche Uebereinstimmung beider Lehrbücher ist sicher für denjenigen, der Englisch und Französisch neben einander treibt, von großem Nutzen.

Der erste Theil des Buches behandelt die Lautlehre und bringt Seite 32 eine sehr passende Zusammenstellung von gleichgeschriebenen Wörtern, welche verschieden ausgesprochen werden (Homographen). Die Orthographie wird interessant und belehrend durch den Nachweis der Veränderungen, welche die Sprache vom Angelsächsischen bis zum Neuenglischen durch gemacht hat.

Im 2. Theile — die Wortlehre enthaltend — sind die Verben vermittelst Bezeichnung der Personen durch 1. 2. 3. und durch Bezugnahme hierauf in möglichster Kürze, aber doch übersichtlich dargestellt. Das Verzeichniß der unregelmäßigen Verben ist eingetheilt, A. in solche mit nur einer Form — to cut — B. in solche mit zwei Formen — to send, sent — und C. in solche mit drei Formen, und muß als übersichtlich bezeichnet werden. Die dabei gegebenen etymologischen Erläuterungen werden dazu beitragen, das Verständniß zu erleichtern.

Der 3. Theil umfaßt die Satzlehre und zwar in der ersten Abtheilung allgemeine Syntax — Construction, Congruenz und Rection — die 2. Abtheilung enthält dahingegen die Syntax der einzelnen Redetheile. Bei der Rection sind statt langer Verzeichnisse die Wörter in Beispielen angewandt, und ist dies jedenfalls die beste Methode, den Stoff den Schülern einzuprägen; beim Nachschlagen dürfte indeß eine tabellarische Zusammenstellung oftmals schneller zum Ziel führen. Die Verben mit nachfolgender Präposition haben im 3. und 4. Capitel der Rection eine übersichtliche und leicht verständliche Behandlung erfahren. Die besonderen Bemerkungen über den Gebrauch von w h o und w h i c h sind belehrend und zeugen von des Verfassers gründlicher Kenntniß des Englischen. Die Zusammenstellung über die Verschiedenheit im Gebrauch der deutschen und der englischen Präpositionen — Seite 336 — wird Manchem recht willkommen sein.

Das Buch ist mit einer so großen Sachkenntniß geschrieben, daß es schwer fällt, einige Ausstellungen zu machen; indeß hätten wir bei den gesammelten Beispielen von Wortbildung und Zusammensetzung — Seite 43 — eine kurz gefaßte Erläuterung beigefügt gewünscht. Die Silbentrennung hätte unserer Meinung nach, da der Herr Verfasser auf Orthographie ein so großes Gewicht legt, ausführlicher behandelt werden können und läßt sich schwer aus den gegebenen Beispielen Sicherheit gewinnen.

Die Reichhaltigkeit des gebotenen Stoffes, sowie die gründliche Behand-

lung desselben machen diese Grammatik nicht nur zu einem schätzenswerthen Schulbuche, sondern lassen sie auch geeignet und nutzbringend für diejenigen erscheinen, die sich mit der engl. Sprache eingehend beschäftigen wollen.

---

5) Lehrbuch für den ersten Unterricht in der englischen Sprache von Dr. W. Gesenius. 2. Auflage. Bremen. Hermann Gesenius. 1868.

Das Buch enthält die Grundzüge der englischen Formlehre und einige der wichtigsten syntaktischen Regeln. Nur eine kurzgefaßte Aussprachlehre ist der Grammatik vorangestellt, da nach Ansicht des Verfassers das Vorsprechen und Verbessern des Lehrers beim Lesen der Schüler schneller zum Ziele, nämlich zu richtiger Aussprache des Englischen, führt. Nach unserer Ansicht würde eine genaue Aussprachbezeichnung nach dem Walker'schen System das Buch verwendbarer machen. Die Anordnung ist nicht die in den neuesten Grammatiken übliche. Der erste Theil bringt nur grammatische Regeln und Belege derselben durch englische Sätze, während der zweite Theil engl. und deutsche Uebungsbeispiele enthält, sowie auch solche Uebungsaufgaben, die für Schüler berechnet sind, welche das Buch ein zweites Mal durcharbeiten müssen. Die zu den Uebungen verwandten kleinen englischen Stücke sind gut ausgewählt, nicht schwer und von interessantem Inhalte. Außerdem finden wir im dritten Theile eine Sammlung von englischen Prosastücken und Gedichten, die auf dieser Stufe das Lesebuch vollständig ersetzen. Aus der Thatsache, daß das Buch bereits in der zweiten Auflage erschienen ist, geht hervor, daß es Anerkennung gefunden, und ist auch nach unserer Ansicht eine weitere Verbreitung diesem verdienstlichen Werke zu wünschen.

---

6) Vorschriften von Fritz Hoffmeyer. 2 Hefte. Zweite und verbesserte Auflage. Das Heft 2½ Sgr. 30 Expl. 2 Thlr. Hamburg und Uelzen. Verlag von Gustav Elkan.

Dieser Titel steht auf der ersten Seite des farbigen Umschlags. Auf dessen übrigen drei Seiten werden 16 Punkte zur Beachtung empfohlen. Aus denselben sei vornehmlich die Warnung hervorgehoben, die Finger nicht „auf glatten blanken Metallflächen“ der Federhalter ruhen zu lassen, indem dadurch die in den Fingerspitzen besonders feinen Gefühlsnerven nicht unbedeutend angegriffen würden. Sollte dieser Gewohnheit nicht auch der Schreiberkrampf mit beizumessen sein, welcher vor dem Gebrauche der Stahlfedern kaum dem Namen nach bekannt war? Gleiche Beistimmung kommt der Vorschrift zu, den Haarstrich zwischen zwei Buchstaben, „damit sich die zu einem Buchstaben gehörenden Striche als solche gruppiren,“ etwas länger zu ziehen, als die Haarstriche eines Current-n. Mit wahrer Befriedigung nahm Referent auch davon Kenntniß, die Buchstaben d, k, t und s

nicht mit den Schleifenbuchstaben gleich hoch zu bilden, weil dieselben außerdem „zu steif und stakig erscheinen." Leider sind nur alle Schleifen bei den langen Buchstaben zu kurz und nicht elliptisch genug gehalten: eine Formirung, welche doch jetzt in allen nur einigermaßen nennenswerthen Musterblättern beobachtet wird. Noch unschöner und gezwungener stellen sich die Punkt 10 erwähnten Buchstaben dar. Auch die Druckvertheilung, namentlich im L und B dürfte auf vielseitigen Widerspruch stoßen. Warum hat derselbe Zug im H nicht dabei Anwendung gefunden, der sich weit ansprechender ausnimmt? Wahrhaft befremdend erscheinen die a r v w, deren Bildungsmanier kaum Nachahmung finden möchte. So besteht beispielsweise das v aus dem ersten Grundzuge eines englischen n, an welchen sich unten ein kleiner feiner Oberseitenbogen schließt, dessen rechte Seite tief unter die Grundlinie herabgeht, womit sich wieder ein Grundzug wie der erste verknüpft. Von einem Schleifpunkte ist kaum eine Spur bemerkbar. Ebenso verhält es sich, nur umgekehrt, mit dem a. Um das Unhaltbare dieser Constructionsart darzuthun, wenden wir uns an das o und b. Glaubt etwa der Herausgeber, der feine schleifenartige Zug sei ein zur Form des Buchstaben gar nicht gehörender Bestandtheil, sondern diene blos zum Anhängen des darauf folgenden Buchstaben? Ueber das Irrthümliche dieser Annahme können das o und b der auf dem letzten Blatte des zweiten Heftes dargestellten sehr schönen römischen und gothischen Alphabete Belehrung ertheilen. Hier haben o und b zwei Stärken. Die Stärke der rechten Seite wird in unserer Currentschrift durch den mit dem Grundstrich gleich starken Oberschleifpunkt vertreten. Was nun aber von dem o, das gilt natürlich auch von dem a r v w y g. Abgesehen von diesen und noch einigen andern minder erheblichen Ausstellungen, verdienen Hoffmeyer's Vorschriften auch um deswillen mit empfohlen zu werden, weil der Preis ein ungewöhnlich billiger und der Ertrag zum Besten der Volksschullehrer-Wittwen- und Waisencasse bestimmt ist.

---

7) **Vorschriften von F. Sinn.** Hamburg. s. a. Verlag von G. W. Niemeyer. Zwei Queroctav-Hefte je mit 20 und 17 Bl. Jedes Heft einen Schilling.

Mit Freuden begrüße ich in dem Herausgeber einen Anhänger des Liniennetzes bei dem ersten Schreibunterrichte. Selbst in Bezug auf das Hineinpassen der Schrift in dieses methodische Hülfsmittel stimmen wir im Ganzen überein. Für Bildung und Uebung des Sehvermögens erweisen sich solche Netze überaus nützlich, in dem die Schüler durch die correcte Nachbildung des Buchstaben in seinen einzelnen Bestandtheilen genöthigt sind, bestimmte Punkte im Geviert, wie dessen Winkel, Mitte oder Viertel seiner Seiten richtig zu treffen. Rücksichtlich des Baues der Buchstaben aber gehen unsere Ansichten etwas auseinander. Beispielsweise ist der zweite Theil im a g

und q von dem ihm angehörenden Schleifpunkte zu weit getrennt. Auch überragen diese Schleifpunkte die Höhe der Grundstriche, wohingegen sie sich bei den r v w und y innerhalb der ihnen angewiesenen Grenze halten. Dies widerstreitet der einheitlichen Buchstabenconstruktion. Hr. Sinn kehre nur einmal das kleine v um, und sogleich wird ihm, analog dem großen Alphabete, die entsprechende Form des a wenigstens andeutungsweise entgegentreten. Wichtiger erscheint mir noch die Druckvertheilung in den meisten Schleifenbuchstaben. So liegt die Stärke im l und b viel zu hoch oben. Gleicher Tadel trifft die Versalien beider Buchstaben. Ferner kann es als eine, auch durch die englische Schrift bestätigte Regel gelten, daß alle in den beiden Grundlinien herabgehenden Striche eine Grundstrichstärke haben müssen, wenn auch solche bei abgerundeten Zügen einer leichten Modification unterliegen. Wie würde sich die englische Schrift ausnehmen, sollten alle die zwischen die Grundlinien fallenden Stärken der b d g h j l q und y in so dünnhärige Züge umgewandelt werden, wie dieselben Buchstaben in Sinn's Current zutage treten. Weshalb soll die gleichmäßige Federführung nicht ein h zulassen, das bei etwas elastischer Gestaltung dem langen Theile des h im zweiten Hefte gleichkommt, welcher dann blos noch mit einer j-Schleife versehen zu werden braucht, um ein Current-h zu erlangen. Herr Sinn glaube ja nicht, diese Ansicht gehöre nur mir an. Keineswegs. Eine Menge von Vorschriften ließen sich namhaft machen, deren Herausgeber sie theilen. Ebenso dürfte die ganze Schrift von so mancher Seite zu schwach gefunden werden. Möge nun auch immerhin von vielen Comtoirs eine derartige, alles männlichen Charakters bare und die Augen angreifende Schrift geradezu verlangt werden, die Volksschule hat andere und höhere Rücksichten zu nehmen. Und wer eine kräftige, leicht lesbare Current schreiben kann und seine Hand zu beherrschen weiß, dieser wird mit einer spitzigen Feder, bei einer leichten Führung derselben auch jenen Forderungen zu genügen vermögen. Obschon diese kritischen Bemerkungen noch nicht erschöpfend sind, so wende ich mich dennoch lieber wieder zu dem Rühmens- und Empfehlenswerthen beider Vorschriftenhefte. Im Allgemeinen ist die englische Schrift vortrefflich dargestellt und die Ausführung der Currentschrift verdient ebenfalls alle Anerkennung. Besonders hat es mich freundlich angesprochen, das c nicht durch einen bloßen Grundstrich vertreten, sowie den zweiten Theil des e kürzer als den ersten dargestellt zu sehen.

---

8) **Schreib-Unterricht** bearbeitet von F. Hartmann, Lehrer an der Real- und Stadtschule. Iserlohn, Verlag von E. Bädeker. 3 Hefte.

Der erste Cursus enthält englische und deutsche Schrift in mäßiger Größe. Die vier Höhenlinien sind von ziemlich weit entfernten Richtungslinien durchschnitten. Im 2. Cursus, mit kleinerer und schwächerer Schrift

findet das Taktschreiben in einfachen Zügen und bei kleinen Buchstaben Anwendung. Jedem hier wieder auftretenden Großbuchstaben geht eine aus haarfeinen Zügen bestehende und in Hülfs- oder Meßlinien gebrachte Form vorher. Gleichwohl kommen im ersten Hefte von der 6. Seite an bereits Versalien vor, ohne dabei eine derartige Vorübung stattfinden zu lassen. Zur Erklärung dieser befremdlichen Einrichtung hätten dem Vorworte wohl einige Worte beigefügt werden können. Nur folgende Schreibregel enthält das 21. Musterblatt des 2. Heftes: „Mitten im Wort setze man nur bei Buchstaben ab, die nicht durch einen Zug mit den nebenstehenden verbunden werden können." Nichtsdestoweniger kommen die Wörter „Städte, Halstuch, Wandtafel 2c. vor, in denen s und d vom t getrennt sind, wo doch deren Verbindung mit einander ganz unwillkürlich vor sich geht. Auch muß das h mit dem c von unten, nicht aber mit dessen Häkchen oben zusammenhängen Im Hinblick auf eine angemessene Steigerung der Aufgaben, bietet der 3. Cursus Taktschreibübungen in großen Zügen und Ellipsen. Zugleich zeigt sich darin die Schrift noch kleiner und zarter. Mit Uebergehung dessen, was nach meiner Anschauung anders sein könnte, wie etwa die ungleich hohen M, gebührt diesen Musterblättern, theils der vortrefflichen lithographischen Ausführung, theils des äußerst billigen Preises halber, alle Empfehlung.

---

9) **Der Schreibunterricht in seiner Bedeutung für Erziehung und praktisches Leben.** Ein Beitrag zur Methode des Schreibunterrichts. In Verbindung mit neun Heften Uebungsstoff. Für Schule und Haus von G. H. W. Zietzki, Schreiblehrer in Berlin. Mit einer lithographirten Tafel. Berlin, Verlag von Franz Lobeck. 1869.

Mit dieser kleinen, aber höchst werthvollen Schrift hat der Verf. einen Beitrag zur methodischen Behandlung des Schreibunterrichts geliefert, welcher auf die ehrendste Anerkennung jedes gründlich gebildeten und auf der Höhe der Zeit stehenden Schulmannes gerechten Anspruch hat. Nach ihm muß ein tüchtiger Schreiblehrer die Bedeutung kennen, welche dem Schreibunterricht für die sittliche und intellektuelle Bildung der Schüler zukommt, zugleich aber auch die Forderungen beachten, die das gesteigerte Bedürfniß des praktischen Lebens mit seiner fortgeschrittenen Cultur an jeden Staatsbürger stellt. Eine gute Methode — deren Werth oftmals viel zu wenig erkannt wird — hat zuerst auf Bildung des Auges hinzuwirken durch das Wahrnehmen der aufgegebenen Buchstabenform, durch das Beschreiben und Darstellen derselben, ohne sie vor Augen zu haben, sowie durch das Vergleichen und Beurtheilen der gewonnenen Vorstellung mit dem Urbilde, und zwar alles dies mit einem Belehren und gleichmäßigen Bethätigen der ganzen Schülerabtheilung. Demnach ist Zweck und Ziel des Schreibunterrichts

die Kinder auf erziehliche Weise dahin zu fördern, daß sie jeden Buchstaben, als Ganzes sowohl, wie in seinen einzelnen Theilen scharf auffassen und später ohne Vorschrift, also aus dem Gedächtnisse, deutlich und in flüssiger und gefälliger Weise zu schreiben vermögen. Unsere Schulen sollen sein Erziehungsstätten, aber auch Vorbereitungsstätten für das praktische Leben. Wenn nun der Verf. weiter bemerkt: „Kein Buchstabe darf geübt werden, der nicht vorher in seine Bestandtheile zerlegt worden ist. Diese müssen dem Kinde zum vollen Bewußtsein kommen und unveräußerliches Eigenthum werden. Dazu gehört ein richtiges Benennen der Grundzüge." Ferner: „Das Liniensystem (welches, beiläufig bemerkt, im Vorübungscursus mit dem in meiner „Elementarschreibschule" und in meinem „Katechismus des Schreibunterrichts" aufgestellten Liniennetze beinahe ganz übereinstimmt) giebt zugleich dem Kinde das Hülfsmittel an die Hand, die Forderung des Lehrers erfüllen zu können. Das ist aber eine Hauptbedingung einer guten Methode, daß sie auf jeder Stufe nur das fordert, was der Schüler auch wirklich leisten kann. Dadurch, daß das Gelingen das Mißlingen überwiegt, wird das Interesse des Kindes erregt, und mit ihm Lust und Liebe zur Sach erregt, die in dem zur That gewordenen Wollen beruhen." — Wenn der Verf. — sage ich — wie hier vorstehend und an vielen andern Orten sich in ähnlicher Weise ausspricht, so kommt zu meiner hohen Befriedigung es mir vor, als ob ich mich selbst reden hörte. Und eben deswegen kann ich mir nicht versagen, nachfolgende Stelle wörtlich mit aufzunehmen: „Lust und Freudigkeit an der Sache erhalten ihre Anregung durch das Bewußtsein eines steten Fortschritts. Wer Schüler durch das Vorhalten des Nutzens allein, selbst vorausgesetzt, dies würde von ihnen begriffen, zur Thätigkeit anspornen wollte, würde seine Absicht schwerlich erreichen. Lust und Freude an dem Lehrobjecte werden durch eine gute Methode erzeugt und diese ist um so besser, je mehr sie solche Lernfreude zu wecken im Stande ist. Sie muß dem Kinde den Impuls geben zur Thätigkeit mit Einsetzung aller Kraft, die dann so nachhaltig wirkt, daß, wenn die Schulzeit aufhört, doch die Lust bleibt, sich noch weiter mit dem Gegenstande zu beschäftigen. Hat der Schüler nur erst erkannt, daß der ausdauernde Fleiß stets Erfolge erzielt, so wird er auch im späteren Leben bei allem Thun die höchste Kraft einsetzen. Mit der letzteren wächst der Muth, und jemehr Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden waren, desto stärker wird die Ueberzeugung: „Man kann, was man will." Diese Thatkraft ist aber nothwendig in dem Kampfe für alles Gute und Schöne."

Hinsichtlich des Bestrebens, Fertigkeit im Schreiben der Schriftformen zu erzielen, empfiehlt der Verf., darauf zu sehen, „daß die Kinder nicht verleitet werden, diese in schneller Herstellung ihrer Aufgaben darthun zu wollen. Genauigkeit und zuletzt Schönheit in der Darstellung bleiben Princip und alles leichtfertige, lüderliche Schreiben durchaus ver-

pönt. Werfen wir dabei zugleich einen Blick auf den letzten, „das Schnellschreiben" überschriebenen Abschnitt, mit dessen Inhalte man sich ebenfalls nur einverstanden erklären kann. Das Mittel zum Schnellschreiben ist das Taktiren, wobei blos die Stärken gezählt werden. „Erst den Buchstaben, das Wort, die Reihe langsam, dann allmählich schneller und schneller schreiben lassen." Auch beziehentlich des Zeitpunktes, wo das Schnellschreiben einzutreten hat, wird man ihm gern beistimmen. Der Verf. geht zum Schnellschreiben über, wenn die Zöglinge bereits guten Grund gelegt und genügende Fortschritte in der Schönschrift erreicht haben, also im vorletzten Jahre der Schulzeit." S. 48. Von diesem Schnellschreibtaktiren, bei welchem ohnehin das Metronom mit zur Anwendung kommen soll, ist zu unterscheiden das S. 30 ausführlich besprochene Taktiren, welches der bekannten „Taktschreibmethode" entlehnt, aber von der bessern Einsicht des Verfassers als für den Anfangsunterricht nicht geeignet erkannt und daher etwas modificirt worden ist. Bei jenem Taktschreiben nämlich muß z. B. das Jod in derselben Zeitdauer wie das i geschrieben werden. Hiergegen wird von dem Verf. ganz richtig bemerkt, daß die hastigere Ausführung der viel schwierigern Jodschleife als der einfache i-Grundstrich, deren correcte Bildung beeinträchtige. Daher müsse solchen aufhältlichen Zügen die längere Zeit ihrer Darstellung gewährt werden, obschon daraus ein ungleichmäßiges Taktiren entstehe. Da nun die Kinder kaum im Stande sein dürften, die Anwendung dieses einmal schnellern, dann wieder langsam zögernden Zählens richtig zu treffen, so falle dasselbe dem Lehrer allein zu. — Wie schade! denn hierin liegt, nach meinem Dafürhalten, ein nicht geringer Uebelstand von Zietzki's Methode. Theils kann dabei von wirklichem Taktschreiben gar nicht die Rede sein, möge auch immerhin auf die in der Musik vorhandenen abwechselnd langen und kurzen Töne Bezug genommen werden, wodurch ja ohnehin der Takt keineswegs aufgehoben wird; theils tritt das bei dem leidigen Vorschriftencopiren getadelte und eine wahre Gesammtthätigkeit aufhebende Stummsitzen der kleinen Wesen wieder ein; theils endlich widerspricht auch jenes ausschließliche Zählen des Lehrers der diesterwegschen Ansicht, wonach eine Classe zu veranlassen sei, just mehr als der Lehrer zu sprechen. Ganz anders verhält es sich bei meinem Verfahren. Zwar findet in der Anfängerklasse auch kein taktmäßiges Schreiben statt. Dieses tritt, wie aus meiner „Schreibschule im abgerundeten Duktus" zu ersehen, wie bei Zietzki erst viel später auf. Wohl aber wird die Gesammtthätigkeit der Schüler durch ein taktmäßiges lautes Vorsprechen in sehr munterer, anregender Weise aufrecht erhalten, womit sie ihr Schreiben begleiten und dabei den Namen des Bestandtheils angeben, den sie eben fertigen und der ausreichend Zeit giebt, auch die schwierigern Bestandtheile regelgerecht zu bilden. Ersieht man nun aber aus den obenangeführten und noch verschiedenen andern Stellen, welch hoher Werth dem Zerlegen der Buchstaben in ihre Elemente und dem Benennen derselben zugesprochen wird, so läßt sich die Frage schwer zurückdrängen,

weshalb von der Verwerthung dieser Benennungen bei jenem, die Thätigkeit der Zöglinge zum klaren Bewußtsein erhebenden Vorsprechen abgesehen worden ist. Zwar sagt der Verf. S. 30: „Die Zahlenreihe, welche mit den Vorstellungen der verschiedenen Schriftformen verbunden wird, wirkt ebenso wie das Symbol dem ihm entsprechenden Gegenstande, wie der Begriff an Klarheit gewinnt, durch das ihn bezeichnende Wort.“ Dies mag jedoch allenfalls für größere Schüler geignet sein, für kleine Schreibanfänger, wo das Anschauliche des Unterrichts nicht stark genug betont werden kann, paßt es durchaus nicht. Auch steht es im Gegensatze mit dem, was S. 44 zu lesen ist: „Hierauf folgt das Verdeutlichen der Form durch etwaige Zerlegung in ihre Grundformen und Benennung derselben, wobei darauf zu halten ist, daß die Schüler selbst einsehen lernen, warum ein Zug gerade so oder so genannt wird. Gleicherweise kann es nicht gebilligt werden, daß der Verf. bereits den Elementaristen seine Currentschrift im abgerundeten oder sogenannten kaufmännischen Ductus schreiben läßt, da ihm sicher der pädagogisch-didaktische Grundsatz bekannt ist, daß der Stoff und die Behandlungsweise jedes Lehrgegenstandes dem Entwicklungsstandpunkte der Schüler angemessen sein muß. Schriftformen aber, wo die einzelnen Bestandtheile durch die Abrundungen in einander fließen, gehen ihres elementaren Charakters verlustig. Und dennoch wird in consequenter Weise wiederum auf der 40. Seite unsere deutsche Currentschrift eben ihrer Schärfe und Eckigkeit wegen, als für den Schulunterricht am geeignetsten erklärt. Soviel über das Auseinandergehen unserer Ansichten.

Hiervon abgesehen, kann ich mich über die mir blos in sieben Heften vorliegenden Vorschriften, über deren Vertheilung als Uebungsstoff, sowie über das, was in Absicht auf die Thätigkeit des Lehrers in der Schreibstunde, über Correctur und Probeschriften bemerkt worden, nicht rühmend genug aussprechen. Mit Befriedigung habe ich auch die f k und t betrachtet, welche, den gewöhnlichen Schnellschreiblehrern entgegen, in Einem Zuge zu schreiben dargestellt sind. Lediglich den von Hertzsprung eingeführten p und x vermag ich keinen Geschmack abzugewinnen, sowie auch die c-Formen, welche statt eines Anfangspunktes mit einem kleinen Bogenhäkchen versehen sind, nicht leicht in guten englischen Vorschriften anzutreffen sein möchten.

---

10) **Der Schriftwart.** Herausgegeben von D. Karl Eggers. Dritten Jahrgangs erstes Heft. Berlin, Verlag von Rud. Hoffmann. 1869.

In der 2. Nr. des vorjährigen „Correspondenzblattes des stenographischen Instituts“ zu Dresden hat der „Schriftwart“ eine sehr günstige Beurtheilung erfahren. Eine gleich empfehlenswerthe Besprechung dürfte das vorliegende Heft sicher zu erwarten berechtigt sein, falls der Schluß der beiden nur erst zur Hälfte mitgetheilten Aufsätze dem Anfange derselben entsprechen sollte. Der erste Aufsatz enthält „Geschichtliches über die Rebusschrift 2c.“ und der

zweite „den bei der Gabelsbergerschen Semisäcularfeier in München gehaltenen Vortrag über die Geschichte der Stenographie." Hieran schließen sich die „Satzungen des deutschen Gabelsberg-Stenographen-Bundes," sowie eine beurtheilende Anzeige des vornehmlich Theologen und Philologen angelegentlich empfohlenen Werkes: „Compendium stenographiae Latinae vom Dr. J. Plaseller. — Um diesen trockenen Zeilen doch einiges Interesse zu verleihen, entnehmen wir jenem ersten Aufsatze folgende Anmerkung:

„Der Name Rebus ist wohl von dem Titel einer alten Sammlung von Fastnachtsschwänken (De rebus quae geruntur) herzuleiten; davon hat das Wort rébus im Französischen die Bedeutung Wortspiel, Wortklangbild, Wortgemälde, im weitern Sinne wird es für Zweideutigkeit und schlechter Witz gebraucht. Die bilderschriftlichen Darstellungen aber, von denen hier gesprochen wird, heißen französisch écriture in rebus, d. i. Wortklangbilderschrift."

Karl Zschille.

---

11) Volkserzählungen und Schilderungen aus dem Berliner Volksleben. Von Ferd. Schmidt. Drei Bändchen mit je 4 Bildern von L. Löffler. Breslau. Ed. Trewendt. 1869.

Ferdinand Schmidt hat schon früher neben der Bearbeitung geschichtlicher Stoffe eine Anzahl Erzählungen herausgegeben, die dem wirklichen Leben entnommen und in erster Auflage als Kalendergeschichten, in zweiter und vermehrter in vier Bändchen bei Max Böttcher in Berlin erschienen sind. Das erziehliche Moment tritt in allen diesen Erzählungen in den Vordergrund; die ideale Haltung derselben, die Hingabe an das wahre Wohl des Volks, die Begeisterung und Wärme für eine gesunde Volksbildung lassen diese Erzählungen als Erweiterung und Fortsetzung der mit Pestalozzi's Lienhard und Gertrud begonnenen Litteratur erscheinen; sie enthalten Pestalozzi's Ideen, angewendet auf die Verhältnisse, wie sie sich seit jener Zeit ausgebildet haben.

Auf die neuesten Erzählungen aus dem Berliner Volksleben haben wir schon in diesen Blättern vor ihrem Erscheinen hingewiesen und eine eingehendere Anzeige derselben versprochen, weil wir sie für epochemachend hielten. Wir haben uns nicht getäuscht. Schon fangen sie an, in Berlin ihre Wirksamkeit zu üben, und wir sind gewiß, daß sie für die Hebung und Veredlung hauptsächlich der niedern Volksklassen in großen Städten von den segensreichsten Folgen sein werden. Ohne Schonung und ohne Rücksicht darauf, was Dieser oder Jener dazu sagen werde, deckt der Verfasser die Schäden auf, die am Leben großer Städte verzehrend nagen, giebt aber auch Vorschläge zur Heilung derselben, und so haben diese Schriften eine große Bedeutung für die Lösung der socialen Frage.

Auch die Erzählungen sind dem wirklichen Leben entnommen. „Vor den Thoren Berlins" führt uns den reinen Genuß der Naturfreuden vor, die dem, der nur ein offenes Herz hat, auch im märkischen Lande zu

Gebote stehen. Leise tritt in der Perspective als Gegensatz dazu das Leben und Treiben in den großen Städten auf. „Wo die Menschen sich in großen Massen von den Kellerräumen an bis zu den fünften, sechsten Stockwerken hoch zusammenschachteln, bildet sich nach und nach eine Anschauung, fremd denjenigen Gesetzen, die das Naturleben dem Menschen in die Seele und das Gemüth prägt. Das ist der Hauptquell alles Uebels, der Anfang des Untergangs und nicht der Stadt allein, nein, des Staates!" — Das wirksamste Mittel dagegen ist die Rückkehr zur Natur. „Ein Morgen im Park" — herrliche Naturschilderungen, die uns an Karl Ruß's Schriften*) erinnern, reich an pädagogischen Wahrheiten. „Die Natur ist ein Gleichniß; sie drückt Gedanken aus, sie bereitet ferner vor zum Verstehen der in der Menschenwelt bereits zum Wortausdruck gelangten Gedanken."

„Harun al Raschid in Berlin" enthüllt in drei Reihen die Nachtseiten der Berliner Gesellschaft, aber unter Glas und Rahmen, daß uns der verpestende Hauch nicht anweht. Hier offenbart sich die sittliche Kraft, die solche Zustände ans Tageslicht zieht, um ihnen Heilung zu bringen, von Grund aus.

„Arme Sünder," ein pädagogisches Stück, das in überzeugender Weise darlegt, was Großes ein einzelner Mann, ein Volksschullehrer, wirken kann, wenn er von dem rechten Geiste beseelt ist, eine Apotheose des Lehrerstandes. Aber die Heilung der früher aufgedeckten, so weit verbreiteten und tiefen Schäden, ist für einen Mann, ja für den gesammten Lehrerstand, auch wenn er überall vom rechten Geiste beseelt wäre, was leider bei den Regulativ-Lehrern nicht der Fall ist, eine zu große Aufgabe. „Es fehlt neben der Schule und im Anschluß an dieselbe ein erziehlicher Factor, welcher die die Schule Verlassenden ins Leben hinüberleitet, wo es das elterliche Haus nicht thut." Hier nimmt die Intention Ferdinand Schmidt's eine concrete Gestalt an, die im letzten Stücke ihren Ausdruck erhält: „Einige Striche zur Charakterisirung der heutigen Volkszustände Berlins."

Die übrigen beiden Bändchen sind von demselben Geiste getragen. Das zweite umfaßt die Erzählungen: „Ein Baumeister"; „Aus dem Tagebuche einer jungen Dame" — voll treffender und tiefer pädagogischer Gedanken —; „Eine harte Schule." Im dritten hat die erste Erzählung eine culturhistorische Bedeutung, indem sie auf die Entstehung des Schillerdenkmals in Berlin hinweist. (Wir glauben in einem dieser Männer den Verfasser selbst gezeichnet zu finden.) „Ein Pantinen-Mädchen," wieder ein Zeugniß für die sittliche Kraft des pestalozzischen Geistes; „Kaufmann,

---

*) Wir machen an dieser Stelle auf diese Schriften, die aus liebevoller Hingabe an das Naturleben entsprungen und mit tiefem Verständnisse desselben verfaßt sind, wegen ihres großen pädagogischen Werthes aufmerksam: In der freien Natur. Schilderungen aus der Thier- und Pflanzenwelt. 2 Bände. Von Karl Ruß. — Meine Freunde. Lebensbilder und Schilderungen aus der Thierwelt. Von demselben. Berlin. Max Böttcher.

Handwerker und Dichter," eine Episode aus dem Leben des Volksdichters Karl Weise.

Wir haben hier nur eine dürftige Anzeige dieser Schriften gegeben; wir wissen aber, daß die sittliche Kraft, die ihnen in hohem Grade innewohnt, und welche die darin niedergelegten praktischen Vorschläge unterstützt, noch Großes wirken wird, wie sie bereits in den bürgerlichen Kreisen Berlins eine wohlthuende Anregung gegeben hat, deren Ergebnisse bald Gestalt gewinnen werden. Wir bezeichneten darum diese Erzählungen aus dem Berliner Volksleben auch als epochemachende. ff.

---

12) **Der zweite allgemeine Oesterreichische Lehrertag zu Brünn.** Verhandlungs-Protokoll ꝛc. Wien 1869. A. Pichlers Wittwe & Sohn. 125 S.

Dieser von dem gewandten und pädagogisch durchgebildeten Redacteur der „Freien pädagogischen Blätter," A. Jessen in Wien, herausgegebene Bericht über die Verhandlungen österreichischer Volksschullehrer zu Brünn enthält in seinen stenographischen Aufzeichnungen nicht nur werthvolles Material zur Kenntniß der Kämpfe und Bestrebungen der österreichischen Collegen, die kräftig für die Principien der modernen Pädagogik eintreten; es werden darin die Principien theilweise auch recht tüchtig begründet. Leider macht sich der Mangel einer Uebersicht der behandelten Thesen um so fühlbarer, als man aus den ziemlich ungeordneten Debatten, in denen auch viel zu viel Sprecher auftreten, deren manche schließlich doch nur leeres Stroh dreschen, dieselben nur mit Mühe herausfindet.

Zur Vorlage kamen drei Themata:

1) Ueber Begriff, Zweck und Aufgabe der Volksschule;
2) Ueber das Verhältniß der verschiedenen Seiten der Schulwirksamkeit: Unterricht, Disciplin und Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens (?) in und außer der Schule zu einander;
3) Ueber die nothwendigen Lehrgegenstände der Volksschule und die Hauptgrundsätze für einen entsprechenden Unterricht.

Hauptsächlich die Verhandlungen über das erste und dritte Thema (das zweite war in dieser Fassung zu unbestimmt und darum auch unfruchtbar) haben manchen wichtigen Gedanken gebracht; wir möchten uns jedoch ein näheres Eingehen hier versagen, wir geben nur einzelne Bemerkungen.

Die dritte These zum ersten Thema „die Schule hat die Individuen harmonisch zu entwickeln und sie zur sittlich freien Theilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit im Voraus (?) zu befähigen" giebt den Zweck der Erziehungsanstalt; der zweite Theil verengert aber den Zweck zu sehr und ist überhaupt überflüssig. Die Hauptsache ist, daß man den Zweck der Bildung in den Menschen setzt; wird er nach seinen Anlagen und Fähigkeiten ausgebildet, so ist er damit auch zugleich zur Theilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit befähigt. — Diese These mußte zuerst gestellt werden.

Wenn nun daneben noch als Zweck der Volksschule (These 2) „die fortgesetzte, und fortschreitende Kulturbegründung" gesetzt wird, so ist das ebenfalls überflüssig; es liegt schon in der vorigen These. — Die erste These: „die Volksschule sei eine allgemeine" ist wichtig, doch dürften hier gewisse nothwendige Modificationen nicht unerwähnt bleiben. Jedenfalls aber stimmen wir dem bei, daß die Volksschule auch die Vorbereitungsanstalt für die höheren Schulen sei und verwerfen mit den österreichischen Collegen die besonderen Vorschulen an den höhern Schulen; das sind nur aristokratische Fertigmachungsanstalten. Auch die vierte These fällt mit der ersten zusammen.

In Bezug auf die Unterrichtsgegenstände — für deren Nothwendigkeit die Begründung überall fehlt — stimmen wir der Forderung vollständig bei, daß der Lehrer auch den Religionsunterricht übernimmt, es wird ihm sonst der wichtigste Gegenstand zur Ausbildung der erziehlichen Thätigkeiten genommen. — Die Rechtfertigungen des Ultramontanismus erscheinen uns als Sophistereien, um einer gewissen kirchlichen Partei zur Herrschaft zu verhelfen. Die Oesterreicher mögen sich hier vorsehen und fest stehen! — Ebenso sind wir gegen den Schulbücherzwang. — Besonders wohl gethan hat uns die Aufnahme des Begrüßungs- und Glückwunsch-Telegramm der Berliner Collegen. Wenn die Lehrer allesammt auf den ewig wahren Principien der Erziehung und des Unterrichts stehen, dann verschwinden die staatlichen und confessionellen Schranken und die Wahrheit feiert ihre friedlichen Triumphe. ff.

---

13) **Aus der Welt der Arbeit.** Skizzen von Max Maria von Weber. Berlin. R. Lesser. 152 S.

Acht Erzählungen, welche theils Erfindungen (in Benutzung der Dampfkraft), theils Erforschungen (Grund des Meeres), theils Ereignisse (einen Bergsturz, den Einsturz der Kathedrale von Chichester), alle dem wirklichen Leben entnommen, in frischer, lebendiger Sprache, voll Begeisterung für die Sache der Humanität vorführen, zum Beweis des Fortschritts der Welt nach oben, der auch in den Ruinen sich noch zeigt. Diese Auffassung der materiellen Seite des Lebens ist es, welche dem Büchlein einen besonderen Reiz verleiht, während die novellenartige Form zugleich wichtige Kenntnisse aus Physik, Geographie, Technologie, Baukunde ꝛc. auf die ungezwungendste Weise vermittelt. ff.

Litterarischer Anzeiger

zum 3. Heft des 43. Jahrganges.

Bei mir erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

English-German Grammar

for the use of advanced pupils
with
a series of exercises calculated to impress the rules of grammar upon the pupil's mind
by
Dr. H. Mensch.
geh. 10 Sgr.

Ferner:

Geschichtstabellen zum Grundriß der Weltgeschichte von Th. Dielitz. 5. Aufl. 4 Sgr.

Harms, Chr., Rechenbuch für Volksschulen. 4. Aufl. 10 Sgr.

Klusmann, A. und **Plackrüter, Fibel.** Des Kindes erstes Schulbuch. Nach der Methode des Dr. Vogel zusammengestellt. 5. Aufl. 4 Sgr.

Gerhard Stalling in Oldenburg.

Schulwandkarten.

Bei **A. Wruck** in Berlin, Wilhelmsstrasse 5, sind erschienen:

Ohmann **Europa.** 16 Blatt. 2 Thlr.
" **Deutschland.** 16 Blatt. 2 Thlr.
" **Oestliche Hemisphäre.** 16 Blatt. 2 Thlr.
" **Westliche Hemisphäre.** 16 Blatt. 2 Thlr.
" **der Preussische Staat.** 9 Blatt. 1½ Thlr.
" **Norddeutschland.** 9 Blatt. 1½ Thlr.
" **Palaestina.** 9 Blatt. 1½ Thlr.
" **Biblische Geschichte.** 9 Blatt. 1½ Thlr.

Diese in grösstem Format bearbeiteten Karten seien hiermit den Herren Schulinspectoren und Lehrern bei neuen Anschaffungen bestens empfohlen. Ausführliche Preisverzeichnisse sind durch jede Buchhandlung zu haben.

Bei **Carl Glaeser** in **Gotha** ist erschienen:

Die Länder der Heiligen Schrift.

Für den Schulunterricht entworfen und gezeichnet von
Ed. Schäffer.
Chromolithographie. 6 Blatt. Folio. Auf Leinwand gezogen 2 Thlr.

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870. IV. Heft.
(Juli. — August.)

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Die Lösung der Schulorganisationsfrage nach Dr. Gneist.

(Zweiter Artikel.)

Die Selbstverwaltung der Volksschule. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preußische Kreisordnung von Dr. Rudolf Gneist. Berlin 1869, Julius Springer.

Seit funfzig Jahren bemüht man sich in Preußen vergebens, ein Schulgesetz zur Ausführung zu bringen. Die Versuche, ein derartiges Gesetz zu schaffen, sind nach Gneist gescheitert aus drei Gründen: einmal wegen der Unklarheit der herrschenden Vorstellungen; ferner wegen des mangelnden Sinnes für Gesetzlichkeit, besonders in dem Verhältnisse zwischen Kirche und Staat, und endlich aus Mangel an ernstem Willen, der Elementarschule durch Beschaffung neuer Mittel zu helfen. Der Mangel an Klarheit, so behauptet unser Verfasser, tritt besonders hervor in den 126 Postulaten, welche einst die Lehrerconferenzen von 1848 aufgestellt haben. Diese gehen wunderbar durcheinander, suchen den Elementen der Gesellschaft unabsehbare Ansprüche an die Schule zu wahren. Derartige Ansprüche durchkreuzen sich dann wieder mit denen der Lehrerschaft, die Kreissynoden, Bezirkssynoden rc. ins Leben rufen möchte, um Theil zu haben an der in Fluß zu bringenden Entwicklung der Schule. Jede Gesellschaftsgruppe, meint Gneist, beansprucht neue Rechte, ist aber nicht gewillt, diejenigen Lasten und diejenige persönliche Arbeit und Verantwortlichkeit zu übernehmen, ohne welche ein Fortschritt in staatlichen Dingen nicht zu machen ist. Dazu kommt ein der Nation eigener Idealismus, der neue Gedanken über Lehrmethode, Schulpläne und Lehrerbildung schafft, aber aus dem allgemeinen Gedankengange nicht auszusondern weiß, was überhaupt Gegenstand eines preußischen Schulgesetzes sein kann.

Der Gährungsprozeß nähert sich indessen seinem Ende. Die Verbesserung des Volksschulwesens erscheint nicht mehr blos als ein „liberales," sondern auch als ein „conservatives" Interesse, und mit der Frage: ob kirchliche oder Staats- und Communalschulen, ob Schulgeld oder Steuer, ist der Streit auf den Punkt gerückt, auf den es wirklich ankommt.

Das Verhältniß der Schule zur Kirche hat nach Gneist dadurch seine wichtige Lösung gefunden, daß nach der preußischen Gesetzgebung eine confessionslose Schule mit einem confessionellen Religionsunterrichte zu Recht besteht. Wir haben bereits im ersten Artikel gesehen, was er unter einer confessionellen Schule versteht, und wie er diese seine Behauptung unserer Meinung nach unwiderleglich begründet, haben auch dargethan, was von dem confessionellen Religionsunterricht einer unconfessionellen Schule vom Standpunkte der Kirche und der Pädagogik aus zu halten sein dürfte. Der geniale Jurist betrachtet diesen Religionsunterricht nicht allein als eine Forderung der Gerechtigkeit, sondern auch, wie wir sahen, als eine von einer vernünftigen Unterrichtspraxis geforderte Disciplin, welche Anschauung sich sehr bestreiten läßt und auch von unserer Seite bestritten worden ist. Wir erblicken hierin wiederum einen Beweis für die oft ausgesprochene Behauptung, daß in Fragen der Schulorganisation die Sach- und Fachkunde doch nicht so ganz zu entbehren, und daß es nicht wohlgethan ist, den Juristen das Feld gänzlich zu räumen.

Sehr richtig behauptet übrigens unser Autor, dem man für sein entschiedenes Vorgehen nicht dankbar genug sein kann, daß alles Philosophiren über Trennung der Schule von der Kirche, Staat und Schule, Staat und Kirche ꝛc. nur eine andere Form des Nichtsthuns sei, so lange eine derartige Gedankenbewegung nicht mit dem ernsten Willen verbunden ist, der Volksschule dauernde und nachhaltige Quellen des Einkommens zu schaffen. Die Organisationsfrage ist zum guten Theil eine Geldfrage, und wenn das nöthige Geld nicht zu schaffen ist, bleiben alle die guten Vorschläge fromme Wünsche. Nach der Berechnung, die sich im zweiten Theile der obengenannten überaus wichtigen

Schrift findet, muß ein neues Schulgesetz zunächst für einen Mehrbedarf von 4—6 Millionen Thaler und dann für weitere Erhöhung sorgen. Diese Summe soll nicht fließen aus dem allgemeinem Geldbeutel der Gesellschaft, der Staatskasse; denn „die unmittelbar aus Staatsgeldern bestrittene Volksschule müßte in einer bureaukratischen Weise centralisirt werden, die alles bisher Geleistete übertreffen würde. Alle Erfahrungen unseres Schulwesens weisen dagegen auf Decentralisation hin, als eines der bedeutendsten Momente localer Selbständigkeit. Es wird eines Staatsbudgets, künftig wie jetzt, bedürfen zur Handhabung des staatlichen Aufsichtsrechts und zur Erhaltung der Schullehrerseminare, wahrscheinlich auch einer starken Staatsbeihülfe für das gesammte Pensionssystem. Die actuelle Erhaltung der Volksschule aber kann und soll von den localen Verbänden getragen werden, so daß nach dem Grundsatze des Selfgovernment der kleine lebensunfähige Gemeindeverband durch den größeren lebensfähigen Communalverband ersetzt wird.“ Wenn aber der Staat für das actuelle Bedürfniß der Volksschule nicht eintreten soll, so fragt es sich 1), ob dasselbe etwa durch erhöhte Schulgelder aufzubringen ist, ob 2) die bisherigen Schulsocietäten bei der bisherigen Weise der Vertheilung der Societätslasten im Stande sind, das Nöthige herbeizuschaffen, und ob es 3) überhaupt in den Ortsgemeinden innerhalb des Systems der hergebrachten Communalsteuern bestritten werden kann.

Der Abschnitt III. unserer Schrift wendet sich gegen die Erhebung der Schulgelder. Sie haben sich, wie geschichtlich nachgewiesen wird, als ein ergänzendes Stück der Schulerhaltung in jener Zeit gebildet, in welcher die Staatsverwaltung die als Anhang der Kirche vorgefundene Volksschule mühsam zur Selbständigkeit heraus zu arbeiten hatte. „Es war das eine Zeit, in welcher Staat und Gemeinde noch großentheils auf dem Boden der Naturalwirthschaft stehend, nur mit großer Mühe Geldmittel für neue Zwecke flüssig zu machen vermochten.“ Bei dem ersten Entwurfe des Allgemeinen Landrechts entschied sich schon der Großkanzler v. Carmer für folgende Bestimmung: „Die Unterhaltung (der Volksschule) liegt den Einwohnern

jedes Orts ob nach Verhältniß der gemeinen Abgaben. Gegen deren Erlegung sind sie vom Schulgeld befreit. Obgleich die Redactoren des Landrechts wohl wußten, daß die Duchführung einer derartigen Forderung trotz der Opposition des conservativen Sinnes schwer sei, so trug der aufgestellte Grundsatz doch den Sieg davon. In den §§ 29—34 des genannten Gesetzbuches wird gefordert, daß die Schullast gemeine Last sein und nach Durchführung dieses normalen Verhältnisses das Schulgeld in Wegfall gebracht werden soll. Besagte Durchführung scheiterte stets an dem Widerstande der besitzenden Klassen, „welche nach ihrem nächsten Interesse Schulgeld und Volksunterricht noch immer in dem wirthschaftlichen Verhältnisse von Leistung und Gegenleistung betrachten, während beides nach der Grundauffassung des Allgemeinen Landrechts öffentliche Pflicht, öffentliches Recht und allgemeines Interesse nach jeder Richtung hin geworden ist."

Der Widerstand der besitzenden Klassen ist indessen nie so weit gegangen, daß sie Staatshülfe für die Ausbildung ihrer eigenen Kinder verschmäht hätten. So werden die Universitäten größtentheils auf gemeinschaftliche Kosten erhalten, die nothwendigen Mittel zur Erhaltung der höheren Schulen, des Gymnasiums und der Realschule, nur etwa bis zur Hälfte durch Schulgelder gedeckt. Ueber die Wahl der höheren Schule entscheiden „nicht die Fähigkeit und die bestimmte Aussicht auf einen künftigen Beruf, sondern der Stand und die Vermögensverhältnisse der Eltern." Mit dieser Scheidung der Schuljugend nach den Standes- und Vermögensverhältnissen der Eltern ist unser Reformator offenbar völlig zufrieden; er bittet sich nur für die ärmeren Volksklassen eine Zahl von Freistellen aus, „welche der entschiedenen Berufsanlage Raum schafft." Der große Jurist weiß offenbar gar nicht, was eigentlich unter Volksschule verstanden wird und was man billigerweise darunter verstehen sollte. Er begnügt sich mit der vagen Bestimmung betreffs der Aufgabe der Volksschule, die in dem Allgemeinen Staatsrechte von Bluntschli vorhanden ist. Darum nennt er sein unbestimmtes Etwas hier Volksschule, dort Communal-, dort wieder Elemen-

tarschule; darum hat er sich ferner vom Schulrath Dr. Hofmann einwenden lassen, daß ein System neuer Standesschulen, sogenannte Mittelschulen sich entwickeln müsse, deren Berechtigung wir früher beleuchtet haben; darum paßt endlich in seine Organisationsvorschläge die höhere Schule gar nicht hinein, und es kommt in seinen Vorschlägen nicht zu einer allseitigen und durchgreifenden Schulverfassung. Die Standes- und Vermögensverhältnisse ziehen durch das Schulwesen eine tiefe Kluft, und es kommt zu keiner deutschen Nationalschule. Den jetzt bestehenden Zuständen nach ist die höhere Schule die Schule für die Vermögenden und die Volksschule für die Bauern und die Armen. Die höhere Schule ist zu wenig und die Volksschule zu viel Elementarschule. Logische Sonderung und vernünftige Principien in Betreff der Organisation sucht man vergebens. Glaubt man denn im Ernste, daß man auf dem Wege der pädagogischen Planlosigkeit, Principlosigkeit und Zufälligkeit in Zukunft zum Ziele gelangen wird? Hält man wirklich dafür, daß die jetzige Dorf- und städtische Armenschule die dringendsten socialen Bedürfnisse zu befriedigen vermag? Wird man sich nicht endlich scheuen, nur die nichtbesitzende Klasse mit dem Namen „Volk" zu beehren? Verlaßt Euch darauf, trotz aller guten Vorschläge in Betreff der Schulleitung und Schulverwaltung wird man nie die Bedürfnisse der Gegenwart decken und also nie zur Ruhe kommen, wenn man sich nicht zu einer vernünftigen Gliederung des Schulwesens herbeiläßt und den Geldbeutel nicht entwaffnet in seiner Eigenschaft als Scheidekünstler auf erziehlichem Gebiete. Die naturwidrige und principienlose Scheidung der Schulen nach Vermögensunterschieden geht auch durch den Lehrerstand hindurch. Diesseits stehen die „Elementargeister", die „Aschenbrödel" und „dienenden Brüder", drüben die „höheren" Herrn, und keine Brücke führt von hüben nach drüben. Glaubt man denn im Ernste, daß die immer mehr sich entwickelnde pädagogische Wissenschaft und Erziehungskunst, von der die Höheren noch wenig oder gar nichts wissen wollen, die aber trotzdem vorhanden ist und in Zukunft als die Wissenschaft vom Menschen und seiner Erziehung sicherlich die erste Stelle unter ihren

Geschwistern einnehmen wird — ich sage: glaubt man wirklich, daß sie die Kasteneintheilung im Erzieherstande jemals gut heißen, daß sie nicht über ein Kleines einen Lehrerstand und auch für den Elementarunterricht nicht ebenso gut allseitig und tüchtig durchgebildete Leute fordern wird, als für den höheren Unterricht? Und bedenkt man nicht, daß man sich immer mehr vom Elementarlehrerstande wegwenden wird, trotz der etwaigen Aufbesserung der Lehrergehalte, wenn das Aschenbrödelthum fortbesteht, und keine ideale, durch die Aussicht auf eine wissenschaftliche Bildung und auf ein unbeschränktes Avancement erzeugte Anziehungskraft in Wirksamkeit tritt? Was würde aus der Kirche werden, wenn man die Priester auch in höhere und niedere eintheilte, die höheren Theologie studiren ließe und die Landpastoren blos anhielte zur Abfassung und zum Vortrage populär-religiöser Vorträge? Unsere Schulzustände leiden noch an einer entsetzlichen Confusion. Schwerlich gelingt es, sie aufzuheben durch die Decentralisation der Verwaltung, durch das Gneist'sche Selfgovernment, falls es nicht die nöthige pädagogische Correctur erhält, von der noch die Rede sein soll.

Uebrigens ist es sehr zu beklagen, daß ein so eminenter Geist, wie Gneist, so ruhig über die Achillesferse des deutschen Schulwesens, das sich in seiner jetzigen Gestalt nie zu einer wirklichen Nationalschule erheben kann, hinwegsieht, derselbe Gneist, welcher sich Seite 36 also auszudrücken weiß: „Die Scheidung der besitzenden und nichtbesitzenden Klassen hat den Character der Unfreiheit überwunden, sobald die Vorbedingungen der höheren Lebensstellung auch für die Nichtbesitzenden gegeben sind.“ (Sie sind nur trotz der Befreiung vom Schulgelde nicht gegeben, wenn der Unvermögende einen völlig andern Unterricht erhält, als der Vermögende, und nicht die gleiche Bildungsbahn für Alle eröffnet wird). Die sogenannte „Magenfrage“ und die sogenannte „Lohnfrage“, von welcher unsere conservative und liberale Demagogie zu reden liebt, erhebt sich damit zu der allgemeinen Frage der sittlichen und intellectuellen Hebung des Gesammtniveaus der Gesellschaft. Zur Lösung der so gestellten Frage dient aber unmittelbar das längst

fundirte (?) System der deutschen Volksschule. (NB. als welche die Volksschule, die Gneist im Sinne hat, nun und nimmermehr zu betrachten ist!) Der Glaube an diese Lösung fällt in der That zusammen mit dem Glauben an die Vervollkommnungsfähigkeit, — an die Bestimmung der Menschen zu einer fortschreitenden Vergeistigung und Veredlung, — welche mit einem fortschreitenden Maß der äußeren Güter in Wechselwirkung steht." Sehr wahr und sehr schön gesagt!

Das Hauptargument für die Verwerfung des Schulgeldes bildet auch bei Gneist die naheliegende Folgerung, welche sich aus dem Schulzwang ergiebt. Aber er sieht eben so wenig, wie sein Vorgänger, der Dr. Hofmann, daß der Schulzwang nicht blos für die Unvermögenden, sondern für alle Kinder im schulpflichtigen Alter besteht, daß man daher auch consequenter Weise nie und nirgends Schulgeld für Kinder im schulpflichtigen Alter beanspruchen sollte. Und geht man einen Schritt weiter, so ergiebt sich, daß man überall da, wo Kinder im schulpflichtigen Alter in Schulen unterrichtet werden, nur von Volksschulen reden sollte, daß es also nur eine allgemeine Volksschule giebt, welche als alleinige Basis der gesammten höheren Schulbildung erscheint.

Doch gehen wir weiter im Text. Wir wollen nicht müde werden, den erwähnten, nach unserer Meinung die Idee der deutschen Nationalschule schlechthin aufhebenden Uebelstand auch in Zukunft zu bekämpfen, und uns einstweilen der weiteren Führung unseres Denkers überlassen.

Im vierten Abschnitte der in Rede stehenden Schrift wird gefordert, daß eine Vertheilung der Schullast auf die Hausstände des Communalverbandes vorgenommen werde, da die Schulerhaltung nicht auf die Schulgelder basirt werden könne. Eine derartige Vertheilung wird auch schon in den §§ 29, 31 und 34 des Allgemeinen Landrechts gefordert. § 31 verlangt: „Die Beiträge müssen unter die Hausväter nach Verhältniß ihrer Besitzungen und Nahrungen billig vertheilt und von der Gerichtsobrigkeit ausgeschrieben werden." Die Gesetzgebung enthält mithin schon „Ansätze zu dem System der Selbstver-

waltung. Leider aber standen ihr am Schlusse des 18. Jahrhunderts wesentliche Hindernisse entgegen. Unter dem Namen „Gemeinde" fand sie eine Ueberzahl von gutsherrlichen und bauerlichen Besitzgruppen vor, „welche weder die persönlichen, noch die Steuerkräfte für eine erhöhte Gemeindethätigkeit besaßen." Auch die zwanghafte, ärmliche Bildung vieler sogenannten Stadtgemeinden entbehrte der wirklichen Vorbedingungen eines lebensfähigen Selfgovernment. Dazu kam der Widerstand sowohl der privilegirten, als der nicht privilegirten Klassen; Niemand zeigte sich geneigt, für den Elementarunterricht der ärmsten Schichten der Bevölkerung namhafte Opfer zu bringen. Die Gesetzgebung mußte daher auf halbem Wege stehen bleiben. Es blieb ihr nur übrig, den Staatsbehörden eine administrative Formation der Schulverbände durch Trennung und Zusammensetzung nach Anhörung der betheiligten Gemeinden beizulegen. Regierungsresolute treten an Stelle der gesetzlichen Regel der Selbstverwaltung. Die Abmessung des periodischen Bedürfnisses der Volksschule mußte bei dieser Lage der Dinge dem Ermessen der Verwaltungsbehörde überlassen bleiben. Der Maßstab der Beiträge innerhalb der Schulgemeinde konnte nach der erwähnten Bestimmung des Allg. Landrechts nicht gefunden werden, da ein Ausführungsgesetz für den ausgesprochenen Grundsatz nicht erlassen wurde. Die von der Staatsbehörde geschaffenen Schulsocietäten gingen und gehen noch heute auseinander in die beiden Hauptmassen der städtischen und ländlichen Schulgemeinden. Die Ersteren sind im Wesentlichen identisch mit der Stadtverwaltung; es stehen unter ihnen in ganz Preußen 3149 Elementarschulen. Ihnen gegenüber stehen die 21974 Landschulen, welche in der Regel eine besondere ländliche Schulgemeinde repräsentiren. Entwickelungsfähig zeigten sich nur die städtischen Schulverwaltungen, während die dörflichen ein immer größeres Zurückbleiben hinter dem Bedürfniß der zunehmenden Bevölkerung nicht zu verhindern vermochten. Die Ursache ist zu suchen in der lebensunfähigen Kleinheit der ländlichen Schulgemeinden. Die gegenwärtige Durchschnittszahl ergiebt 600 Einwohner auf eine Dorfschule; die Durchschnittszahl der Kinder variirt in den

verschiedenen Regierungsbezirken von 56—108. Die Schulsocietäten selbst besitzen die Fähigkeit der Schulunterhaltung in einem äußerst ungleichen Maße. Hier bleibt die Armuth ein unübersteigliches Hinderniß, dort die Indolenz der Verwaltung einer Schulgemeinde. „Die für die Dorfschulen gebildeten Ortsschulvorstände haben weder für die Hebung der Schule, noch für die Hebung des Communalsinnes irgendwo Nennenswerthes geleistet. Da ist von keiner communalen Selbstbestimmung des Bedarfs, von keinem gesetzlichen Steuerfuße die Rede: alles bestimmt die Behörde. Also giebt es auch keinen Rechtsweg über die Streitigkeiten wegen Vertheilung der Schullast. Ueberall patriarchalische Maschinerie! Das lebendige Bedürfniß der Volksschule geht über das hinaus, was diese ländlichen Schulsocietäten leisten, und eine durchgreifende Reform ist dringend nothwendig.

Sie kann nur dadurch ins Leben treten, daß man größere Gemeindekörper bildet und die gesetzliche Regel ganz ausführt. Aber anstatt die Schulgemeinden zu vergrößern, hat man sie verkleinert, anstatt zu dem Ausführungsgesetz über die Schullast zu kommen, hat man sich an das „locale Herkommen" im kleinsten Maßstab angeklammert. Die Schulgesetzentwürfe, welche von 1819 bis 1868 ans Tageslicht getreten sind, leiden daher an denselben Mängeln. Sie fehlen allesammt darin, daß sie

„1) die bäuerliche Dorfgemeinde und den Gutsbezirk als Grundlage der Schulverwaltung beibehalten;
2) daß sie die Verbindung dieser Elemente zu einem Schulverbande den Verwaltungsbehörden überlassen;
3) daß sie als principialen Maßstab die hergebrachten Gemeindeumlagen voraussetzen und nur ergänzend ein Grund- und Einkommensteuersystem eintreten lassen wollen."

Soll wirklich Hülfe geschafft werden, so muß die Schulerhaltung und Schulverwaltung solchen communalen Körpern übertragen werden, welche sie wirklich zu tragen vermögen. Als solche Körper erscheinen Gneist mit Recht die 327 Kreise des preußischen Staats. Und er schließt daher sein fünftes Kapitel mit folgender Forderung: „Die Erhaltung der Elementarschule geht von den bestehenden ländlichen Schulgemeinden, Landgemeinden

und Gutsbezirken als gemeine Kreislast auf den Kreisverband über."

Im sechsten und siebenten Kapitel unserer epochemachenden Schrift wird dargethan, auf welche Weise die Kosten der Schulerhaltung am besten zu decken sind. Das Endresultat der Deduction ist folgendes: „Die Kosten der Unterhaltung der Elementarschulen (wie die übrigen Bedürfnisse des Kreis- und Communalwesens) sind durch eine reale Hausstandssteuer aufzubringen, welche von jedem nutzenden Inhaber eines Land- und sonstigen Realbesitzes, eines Gebäudes, einer Wohnung, eines Ladens, eines Geschäftslocals innerhalb des Communalverbandes nach dem Mieth- oder Pachtwerthe durch Gemeindebeamte einzuschätzen, zu erheben und zu verwalten ist, nach Maßgabe des besonderen Communalsteuer-Gesetzes."

Im achten Kapitel ist von der Bildung der Kreisvertretung die Rede. Unser Autor gelangt zu folgenden Resultaten: „Zur Repräsentation des Kreises für die Schulverwaltung (und für die übrigen Gebiete des Selfgovernment) wird eine Versammlung von Kreisverordneten gebildet, zu welcher

1) die Landgemeinden und Gutsbezirke eine Anzahl von 24—28 Kreisverordneten nach den bestehenden Gesetzen über die preußische Landesvertretung;
2) die Stadtgemeinden wenigstens 1 Kreisverordneten, die größeren so viel Kreisverordnete, wie nach Verhältniß des Gesammtbetrages ihrer directen Steuer auf sie fallen, durch die Stadtverordnetenversammlungen zu wählen haben.

Der Kreisversammlung gebührt die Feststellung des Gesammtetats der Verwaltung, die Bewilligung der ordentlichen und außerordentlichen Ausgaben und Anleihen, die Prüfung und Decharge der Rechnungen und die Betheiligung an der Verwaltung unter den nachfolgenden Maßgaben für die Bildung der Kreisschulcommission und der Localcuratorien."

Die Zusammensetzung der Kreisschulcommission wird von Gneist in folgender Weise beantragt: 1) Der Landrath repräsentirt die Einheit in dem Gesammtsystem der Schulverwaltung. Er controllirt die Gesetzmäßigkeit aller Erlasse und Maßregeln

und sorgt für die Durchführung des Schulzwangs. 2) Die Kreisverwaltung hat sich zu gruppiren in „Kreisämter." In jedem Kreisamt übernimmt ein Kreisamtmann als Ehrenamt die Stellung des Landraths in der Polizei-, Armen- und Wegeverwaltung. Mindestens ein Kreisamtmann und ein städtisches Magistratsmitglied müssen der Kreisbehörde angehören, damit dem professionellen Beamtenthum in Preußen das nöthige Gegengewicht gesetzt wird. 3) Im Interesse des confessionellen Religionsunterrichts ist ein Geistlicher der Confession, welcher die Mehrzahl des Kreises angehört, vonnöthen. Erreicht die confessionelle Minderheit zur Zeit ein Drittel der Einwohnerzahl, so ist ein zweiter Geistlicher zu wählen. 4) Ein practischer Schulmann, — „sei es der Director oder Rector des Gymnasiums, der Realschule, höherer Bürgerschule, Mittelschule oder ein anderer für das h ö h e r e Schulamt ausgebildeter Lehrer." Warum Herr Gneist, der doch nur und ausschließlich das Volksschulwesen organisiren will, einen Höheren haben und Aschenbrödel-Volksschullehrer grundsätzlich von der Verwaltung ausschließen will, wird kein gesunder und pädagogisch einigermaßen geschulter Verstand begreifen. Was weiß denn der Höhere, der nach jetzt bestehendem Usus so gut wie gar keine praktische Vorbildung für seinen Beruf genossen hat, vom Volksschulwesen? Bei der jetzigen Scheidung des ganzen Schulwesens in zwei sehr ungleiche Theile vermittelst einer tiefen Kluft reicht die Einsicht gewöhnlich nicht von hüben nach drüben. Dagegen wird niemand behaupten wollen, daß es unter den Volksschullehrern nicht äußerst tüchtige und gescheute Leute giebt, die sehr wohl im Stande sind in ihrer eigenen Sache nach allen ihren Dimensionen hin mitzureden. Man sieht hier wieder, daß die Jurisprudenz nicht zur alleinigen Einrichtung einer zweckmäßigen Schulorganisation berufen ist. 5) Zwei bis drei Kreisverordnete übernehmen die Controlle der Steuerverwendung. 6) Ein bis zwei Specialdeputirte vollenden die Commission. Es sind auf Vorschlag des Vorsitzenden Männer zu wählen, welche sich nach irgend welcher Seite hin durch besondere Capacität auszeichnen. Die ganze Commission besteht also aus 8—12 Mitgliedern. Die Zahl ist möglichst knapp zu

bemessen, damit der Verwaltungsapparat kein schwerfälliger werde. Als Functionen der Kreisverwaltung ergeben sich: a) die Anstellung der Volksschullehrer aus den mit einem Befähigungszeugniß der Staatsbehörden versehenen Bewerbern; b) die Disciplin und das Ordnungsstrafrecht über das Personal der Lehrer und Recurs an die Staatsbehörde; c) die Entlassung und unfreiwillige Pensionirung der Lehrer mit dem gleichen Recurs; d) die vorbereitende Aufstellung des Etats der Schulgehalte, sachlichen Bedürfnisse und der Baufonds zur Genehmigung der Kreisversammlung; e) die Vermögensverwaltung der Volksschule mit den Rechten privilegirter Korporationen; f) die Befugniß der Inspection einer jeden Schule für die Mitglieder der Schulcommission sammt oder sonders und das Recht, den Localcuratorien Aufträge zu ertheilen und Bericht zu fordern. (Wir sehen, die von der pädagogischen Welt begehrte Herrschaft der Sach- und Fachkunde in der Schulverwaltung tritt bei Gneist ganz in den Hintergrund); g) die sonstigen Rechte der äußeren und inneren Schulverwaltung, wie sie bisher den größeren städtischen Schuldeputationen in weiterm Umfange zugestanden sind mit Vorbehalt der für die Staatsinspection unentbehrlichen Rechte.

Unter der Kreisverwaltung steht die Verwaltung des Amtsbezirks. Sie soll enthalten: den Kreisamtmann, 1—2 Geistliche, 1 Schullehrer (Gneist sieht dieses Mal von dem Höheren ab, spricht auch nicht von einem „praktischen Schulmann", sondern von einem „Schullehrer"), 1—3 Kreisverordnete, 1—2 Specialdeputirte, im Ganzen nicht über 5—8 Personen. Das locale Curatorium soll Klagen, Wünsche und Beschwerdeführungen entgegen nehmen, die Aufträge der Kreiscommission ausführen, durch einzelne oder sämmtliche Mitglieder die Ortschule inspiciren, dem Ortsgeistlichen, Schullehrer oder Schulzen allgemeine oder besondere Aufträge ertheilen.

Es sind also nach Gneist in Summa nöthig: 1) für jeden der 327 Kreise 24—48 Kreisverordnete; 2) 327 Kreisschulcommissionen von 8—12 Mitgliedern, neben welchen die städtischen Magistrate und Schuldeputationen als Localschulbehörden fortbe-

stehen; 3) circa 4000 Local-Curatorien von 5—8 Mitgliedern an Stelle der jetzt für 22000 ländliche Schulsocietäten bestehenden Ortsschulverbände. Abschnitt XI unserer Schrift redet von dem Verhältnisse der Volksschule zum Staat und zur Kirche. Auch die freiste Selbstverwaltung kann bedeutsamer Staatsfunctionen nicht entbehren. Zunächst muß vorhanden sein die Staatscontrolle zur Aufrechthaltung der gesetzlichen Grundsätze der Volksschule. Die Rechtscontrolle soll der Staat nach Gneist ausüben „durch eine ständige, collegialische Staatsbehörde mit dem Character eines Gerichtshofes.“ „Ohne diese Controlle ist namentlich das schwierige Verhältniß zwischen Kirche und Schule, zwischen Staatsinspection und Communalverwaltung nicht in den gesetzlichen Grenzen zu erhalten.“ (Ein sehr vernünftiger Vorschlag.) Zweitens erscheint eine Ergänzung der Schulgesetze durch Generalregulative nothwendig. „Kein Theil der staatlichen Thätigkeit läßt sich erschöpfend durch Gesetze bestimmen, am wenigsten das Schulwesen, welches durch gesetzliche Studienpläne leicht in das Verfassungssystem des chinesischen Reichs gerathen könnte. Die freie Bewegung ist auf diesem Gebiete geboten durch die Natur des geistigen Lebens und der nationalen Cultur; denn es giebt überhaupt kein absolutes Maß des Elementarunterrichts, dessen Grenze muß vielmehr mit dem Status der Gesammtbildung eines Volkes wechseln, auf ein höheres Niveau rücken, neue Aufgaben in sein Gebiet hineinziehen“ (Bravo!). Andererseits aber muß es eine Grenze dieser Beweglichkeit geben; namentlich darf die Volksschule kein Spielball der politischen und religiösen Parteien werden. Darum muß eine Regulativgewalt vorhanden sein, welche vom Unterrichtsminister auf ein Collegium zu übertragen ist. — Drittens muß die Verwaltung des Schulwesens in einem großen Staate eine dreigliedrige sein: eine Central-, Provinzial- und Lokalverwaltung. Für die Erstere empfiehlt Gneist ein Oberschulcollegium, bestehend aus „bewährten Schulmännern ersten Ranges, bei deren Ernennung auch die Rücksicht auf die Parität der Kirchen von den Traditionen der preußischen Staatsverwaltung zu erwarten ist. Dem verantwortlichen Unterrichtsminister würde das Exequatur für die Be-

schlüsse des Oberschulcollegiums, die Aufstellung und Vertretung des Finanzetats und des Verwaltungssystems vor der Landesvertretung, die Centralverwaltung der übrigen Gebiete verbleiben." — Für die Provinzialverwaltung der Volksschule werden General-Schulinspectoren für die 26 Regierungsbezirke verlangt. „Der Generalschulinspector tritt als das bewegliche Mittelorgan zwischen das Oberschulcollegium und die Kreisverwaltung." „In sehr großen Regierungsbezirken und in den Landestheilen gemischter Confessionen wird sich das Bedürfniß eines zweiten Staatsinspectors zur Assistenz ergeben." „Die lebendige, persönliche Vermittelung zwischen Centralverwaltung und localer Selbstverwaltung" wirkt mehr als die Thätigkeit der zu einer persönlichen Aufsicht ungeeigneten Beamtenkörper. Der Geschäftsgang wird vereinfacht durch persönliche Einwirkung und mündliche Verhandlung. — In der Localverwaltung endlich ist durch die vorgeschlagene Zusammensetzung der Einfluß und die Beaufsichtigung der Staats hinreichend gewahrt.

Es bleibt noch übrig das Verhältniß der Schule zur Kirche. Encyclica und Syllabus beweisen, daß die römisch-katholische Kirche noch heute die ganze Regierung der Schule beansprucht, und daß sie selbst die Grundsätze des Tridentiner Concils und des Westphälischen Friedens nur als widerrufliche Concessionen gelten läßt. „Von evangelischer Seite stellen bereits die Verhandlungen der evangelischen Generalsynode zu Berlin vom Jahre 1846 dieselben Rechtsansprüche in Aussicht. Es ist nur Folge der bisher unvollendeten „Selbständigkeit" der Kirche, also Frage der Zeit, wenn die Ansprüche dieser Seite noch nicht fest und allgemein formulirt vorliegen. Die unbedingte Parität mit den Ansprüchen der katholischen Kirche ist in jedem Stadium der Schulfrage behauptet worden. Die scharfe Antithese steht also auch von dieser Seite dahin, „daß die Wissenschaft nur glauben will, was sie weiß, die Kirche nur wissen will, was sie glaubt." Dieser Anspruch der Kirchen auf eine souveräne Regierung machen jeden Versuch des Staats, eine vertragsmäßige Vermittlung durch Concordate herbei zu führen, zu einer Unmöglichkeit. Auch die vagen Vorschläge, nach welchen die

Kirchen den Religionsunterricht und den religiöserziehenden Geist der Schule leiten und beaufsichtigen sollen, sind in keiner Weise gut zu heißen, da ihre Ausführung eine Zwiespaltigkeit der Schulbeaufsichtigung bedingen, die jeden tüchtigen Erfolg in Frage stellen würde. Möglich ist nach Gneist allein, die Lehre der Kirche in der Schule, ihre Zucht durch die Familie walten zu lassen. Alles recht gut gesagt: wenn nur die pädagogische Wissenschaft nicht in einen durchaus unumgänglichen Kampf mit einer Kirchenlehre getreten wäre, die auf Sätze fußt, welche ausschließlich der Vergangenheit angehören, auch mit den Lehren der Wissenschaft nicht mehr in Einklang zu bringen sind! Die Verbindung der Kirche mit der Schule will Gneist in den unteren Regionen seiner Schulleitung anbahnen. Hier sollen die möglicherweise vorhandenen beiden Geistlichen verschiedener Confessionen in der Arbeit für ein gemeinschaftliches hohes Ziel, die sie mit Lehrern und gebildeten Leuten theilen, Verträglichkeit erlernen, sollen die Ueberzeugung gewinnen, „daß das Zusammenleben unserer Confessionen auf denselben Schulbänken nicht nur möglich, sondern wirklich, und nach den deutschen Lebensverhältnissen nothwendig ist." Der Einfluß der Geistlichen erscheint unserm Reformator recht bedeutend, da nach seinen Vorschlägen etwa 5—6000 Geistliche evangelischer und katholischer Confession in den Local-Curatorien, in den Kreis-Schulcommissionen und in städtischen Schuldeputationen thätig sind. In der That ein stattliches Heer! Seine Mittelinstanz der Schulverwaltung erscheint ihm wohl geeignet, principielle Streitfragen zu verhüten. Wenn der Generalschulinspector, so meint er, auf den Fuß der socialen Gleichheit mit den Kirchenobern gestellt sei, so werde es ihm möglich werden, im Verein mit diesen störenden Zwiespalt fern zu halten. Principielle Streitpunkte zwischen Kirche, Staat und Schule können und sollen nur bei der Centralbehörde zum Austrag kommen. „In streitigen Fragen der Gesetzauslegung bedarf es eines entscheidenden Gerichtshofes für die Streitpunkte zwischen Kirche und Staat dringender als für jedes andere Gebiet streitiger Gesetzauslegung." — Gneist schließt seine Darlegung mit folgenden Worten: „Alles, was das Gewissen

und die religiöse Ueberzeugung in der Volksschule sucht, ist in der That durch diese Einrichtungen zu gewähren: nur das Eine nicht, daß ein Bekenntniß die Schule allein bilde und durch sein Kirchenregiment beherrsche. Indem aber der Staat alles gewährt, was er gewähren kann, stellt er seinen Angehörigen die in diesem Streite unvermeidliche Wahl zwischen dem nationalen Gesammtstaate und der kirchlichen Sonderregierung. Schon in früheren Jahrhunderten hat die italienische Prälatur das nationale Bewußtsein unseres Volks in kritischen Zeitpunkten provocirt. Die Provocation ist diesmal mit Encyclica, mit Syllabus und allgemeinem Concil in einen Wendepunkt des deutschen Lebens gefallen, in welchem die Entscheidung weniger zweifelhaft ist, als in früheren Jahrhunderten.“

Aus unseren Mittheilungen wird das Verdienst, welches sich Gneist um die Lösung der Schulfrage erworben hat, jedem Denkenden in die Augen springen. Er hat den Weg gewiesen, den man einschlagen muß, wenn eine ersprießliche Lösung der allerwichtigsten Fragen der Gegenwart erreicht werden soll. Unser Referat deutet aber auch hin auf die Unzulänglichkeit der Gneist'schen Vorschläge. Erster Mangel: Die Volksschule wird von dem übrigen Schulwesen gänzlich abgelöst. Schon in der Kreisverwaltung findet sich keine Stelle für das höhere Schulwesen, und es entsteht darum ein Dualismus, eine Scheidung von Hoch und Niedrig (NB. eigentlich auf Grund der Vermögensunterschiede), welche die Begründung einer wirklichen Nationalschule von vornherein unmöglich macht. E. Bratuscheck, der im 2. Hefte des IV. Bandes der philosophischen Monatshefte von J. Bergmann (Beiläufig gesagt: das genannte Journal verdient die Beachtung aller philosophisch Denkenden.) die Gneist'schen Vorschläge in einer Weise kritisirt, mit der wir im Wesentlichen völlig übereinstimmen, ist der Meinung, daß die Gneist'sche Abtrennung der Volksschule ohne Grund erfolgt sei. Er will etwa 200 Kreisschulräthe angestellt wissen zum Zwecke der Inspection sämmtlicher Schulen, und er zweifelt nicht, „daß sich zweihundert Schulmänner finden werden, welche gleiche Kenntniß des höheren und niederen Schulwesens und gleiche

Liebe zu beiden besitzen.“ Leider sind wir nicht mit gleicher Zweifellosigkeit beglückt. Bei dem bestehenden Zustande in erziehlichen Dingen werden die höheren Lehrer wissenschaftlich gebildet, aber wenig oder garnicht technisch angeleitet; sie haben in der Regel keine Ahnung von dem auf pestalozzi-diesterwegischen Principien fußenden Elementarunterrichte. Die niederen oder sogenannten Volksschullehrer erhielten in der vorregulativischen Zeit eine tüchtige technische Bildung, wurden aber in wissenschaftlicher Beziehung von jeher nur kümmerlich bedacht. Woher sollen also die von Bratuscheck gewünschten 200 Schulinspectoren genommen werden? Gneist hat diesen Mißstand vermuthlich herausgefühlt und weiß ihn daher zu umgehen — freilich auf Kosten der Nationalschule. Die Ursache des Uebels ruht in der mangelhaften, weil gänzlich unlogischen Abstufung innerhalb des Gesammtschulwesens, auf die wir bereits hingedeutet haben. Die Schulkategorien haben sich aus rein äußerlichen Gründen historisch also gestaltet, wie sie heute sind; sie erweisen sich in keiner Weise stichhaltig vor dem Forum der Vernunft. Die sogenannte Volksschule unserer Tage ist nichts weiter als eine Bauern- und Armenschule, die höhere Schule eine Unterrichtsanstalt für die Kinder vermögender Eltern, theilweise Elementarschule, theilweise wissenschaftliche Anstalt. Der Lehrerstand wird zerrissen in Wissende und „Elementargeister.“ Wie kann bei diesem jämmerlichen Stande der Sache etwas Ganzes und Durchgreifendes in Betreff der Schulorganisation heraus kommen? Wir vermögen es nicht zu sagen.

Sehr richtig bemerkt Bratuscheck zweitens, daß bei den Gneist'schen Vorschlägen die Autonomie der Schule zu wenig anerkannt werde. Er weist in seiner Kritik Dörpfeld zurecht, der die Schule bekanntlich ausschließlich als Hülfsanstalt der Familie betrachtet, noch dazu einer Familie, die in Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist, sondern nur in der Phantasie des genannten gediegenen Pädagogen existirt. Er sagt: „Die Schule gehört eben so wenig der Schulgemeinde. Sie gehört sich selbst. Alle Schulanstalten — von der Academie bis zur Volksschule — überliefern dem heranwachsenden Geschlechte die

Errungenschaften der Kunst und Wissenschaft. Kunst und Wissenschaft aber tragen ihre Gesetze und auch die Gesetze ihrer Ueberlieferung in sich, und diese Gesetze sind so weit erkannt, daß die Pädagogik die individuellen Verhältnisse des Staats, der Kirche, der Gesellschaft und der Familie mit wissenschaftlicher Freiheit zu berücksichtigen versteht. Der Gedanke, den Satz: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“ zum Gesetz zu erheben, verdankt daher wohl nicht, wie Dörpfeld meint, confusen Zuständen und confusen Köpfen seine Entstehung. Im Gegentheil beruht der Gedanke, die Schulgemeinde zum „Schulherrn zu erheben, dessen Auftrag die Schule auszuführen hat“, auf einer confusen Vorstellung. Nicht die Schule ist eine Hülfsanstalt der Familie, sondern die Familie soll in Bezug auf die Erziehung eine Hülfsanstalt der Schule werden.“ Und an andern Orten heißt es: Die Autonomie der Schule besteht darin, daß „die Gesetze der Pädagogik ihre alleinige Norm bilden. Die Ausführung dieser Gesetze liegt dem Lehrpersonal ob; die Controlle über die Ausführung der technischen Inspection kann nur Fachmännern, d. h. wieder Lehrern zugestanden werden; folglich ist die Autonomie der Schule gleichbedeutend mit der Autonomie der Lehrerschaft.“ Auf Grund einer derartigen Anschauung, die auch wir für die richtige halten, fordert Bratuscheck technische Inspection durch Kreisschulräthe. Dörpfeld macht die Schule zur Dienerin der Schulgemeinde, Gneist zur Dienerin der politischen Gemeinde. Während jener als practischer Schulmann die Nothwendigkeit einer technischen Inspection sehr richtig herausfühlt, schrumpft sie bei diesem zu einer gänzlich ungenügenden Maßregel zusammen. Daß durch Anstellung besonderer Schulräthe das Schulwesen am besten gefördert wird, beweisen die Städte, die den Aufschwung des Schulwesens ihren Schulräthen größtentheils zu verdanken haben. Die Wahl der Lehrer und der Kreisschulräthe muß nach den Vorschlägen Gneist's vor sich gehen, d. h. den Kreisschulcommissionen verbleiben; denn wer die Autonomie der Schule befürwortet, will sie damit noch nicht heraus reißen aus aller Verbindung mit den übrigen Factoren der Gesellschaft. Bratuscheck befürchtet nicht mit Beth-

mann-Hollweg, daß durch die Wahl von 200 Schulräthen „eine in ihren Folgen bedenkliche Evacuirung des Lehrerstandes in seinen vorzüglichsten Mitgliedern stattfinden müßte,“ hält vielmehr dafür, daß Deutschland wohl im Stande sei, das genannte kleine Heer zu stellen. — Das Anstellungs- und Bestätigungsrecht der vom Staate geprüften Lehrer weist Bratuscheck sehr richtig den Kreisschulcommissionen zu. Mit der Gewährung dieses Rechts ist die Befreiung der Schule von den wechselnden politischen Systemen in ihrer Basis gesetzt. Jenes Recht ist es, das vor allem decentralisirt werden muß; denn bei der bureaukratischen Centralisation ist, wie Gneist sagt, „die Versuchung nahezu unwiderstehlich, das große disciplinirte Armeecorps der Schulmeister zu Wahlagenten für gouvernementale Wahlen auszubilden und umgekehrt den Verdruß über politische Unbotmäßigkeit auf dem Wege der Disciplin auszudrücken.“

Bei einer derartigen Vertheilung der Arbeit genügt der Provinzialschulinspector im Interesse der Sache vollkommen; auch dürfte das Gneist'sche Oberschulcollegium sich als unnöthig und die Leitung des gesammten Unterrichtswesens durch einen wissenschaftlich und technisch ausgezeichneten Unterrichtsminister sich als völlig zweckmäßig erweisen. Dagegen fordert die Idee der Autonomie der Schule collegialische Körperschaften von Schulmännern die in inneren Angelegenheiten der Schule das letzte Wort zu reden und das Leben des Ganzen in Fluß zu erhalten haben. Bratuscheck will daher, daß die Kreisschulräthe mit den Lehrerconferenzen ihres Kreises den Plan der Volksschulen feststellen. Die Kreisschulräthe derselben Provinz sollen eine jährliche Conferenz unter dem Vorsitze des Provinzialschulraths halten und das Minimum der Volksschulbildung für jede Provinz bestimmen. Der Beschluß der Provinzialschulconferenzen soll der Revision einer Landesconferenz unterbreitet werden, welche aus den Provinzialschulräthen und je einem von jeder Provinzialconferenz gewählten Kreisschulrathe zusammengesetzt ist und unter dem Vorsitze des Unterrichtsministers tagt. Die Landesconferenz hat die Beschlüsse der Provinzialconferenzen zu prüfen und die Prüfungsreglements für die Schulaspiranten jeder Schulgattung, also auch für die Schullehrerseminarien festzustellen.

Wir müssen gestehen, daß die Gneist'schen Vorschläge durch die Bratuscheck'sche Correctur bedeutend gewinnen; ja wir würden eine derartige Correctur selbst beantragt haben. Nur können wir nicht umhin, zu beklagen, daß das also errichtete imposante Gebäude von vornherein baufällig erscheint, so lange die Schulkategorien sich nicht auf Logik, sondern auf den Geldbeutel stützen, und so lange die Lehrerschaft in zwei große Kasten zerfällt, die fast nichts mit einander gemein haben, als den Namen Lehrer, der freilich ebenfalls durch eine lateinische Uebersetzung auf der einen Seite einen etwas trüben Klang erhält. So lange die Logik auf dem in Rede stehenden Gebiete nicht zu ihrem Rechte kommt, und eine unübersteigliche Pallisade das ganze Gebiet der praktischen Pädagogik in zwei äußerst ungleiche Theile theilt, wird die Wissenschaft der Pädagogik vergebens nach Anerkennung ringen, und also auch die Autonomie der Schule eine Chimäre bleiben. Vor der Hand dürfte nichts weiter auszuführen sein, als eine Organisation des Dorf- und Armenschulwesens, des sogenannten Volksschulwesens nach Gneist'schen Principien, während das sogenannte höhere Schulwesen in seiner jetzigen Weise auch ferner von den Städten ꝛc. verwaltet wird. Ein einheitlich gestaltetes, organisch gegliedertes Schulwesen, die Errichtung der deutschen Nationalschule bleibt die Aufgabe der — hoffentlich nicht allzufernen — Zukunft.

W. L.

II.

Die Schulorganisation nach Dörpfeld.

Zweiter Artikel.

Von F. L.

In diesem zweiten Artikel wende ich mich zu Dörpfelds Plaidoyer für die confessionelle Schule und gebe zur principiellen Begründung desselben ihm selbst das Wort.

„Als die eine, die formale oder subjective Seite der

Erziehungsaufgabe, wie sie Pestalozzi zeigt, haben wir gefunden: Freie, selbstthätige und allseitige Entwickelung der Individualität. Damit wird vorab der Zögling als einzelnes Individuum gedacht, und hervorgehoben, was seine Natur und sein unendlicher Werth als Mensch verlangt. Das muß ihm unverkürzt und unverkümmert werden. Es kann ihm aber nur werden durch ein Bildungsmaterial, d. i. durch ein Culturerbe — in dem Maße, als ihm der Erzieher dieses Erbe zu einem freien und gleichsam selbstthätig erworbenen Besitzthum zu machen versteht. Allein der einzelne Mensch ist kein vereinzelter, — er gehört als Glied einem Ganzen an, oder richtiger: vielen Ganzen, zunächst der Familie und den verschiedenen Gemeinschaften, die aus der Hausgemeinde heraus- und über sie hinausgewachsen sind. Diesen Gemeinschaften allen soll der Mensch als lebendiges Glied einverleibt sein, ihnen soll er mit den großen oder kleinen Gaben, womit Geburt und Erziehung ihn ausgestattet haben, liebend dienen, um durch dieses Dienen wieder neue Segnungen für sein individuelles Leben zurückzuempfangen. Auf dieses Geben und Empfangen, auf diese Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Gemeinschaften, von denen es umfangen und getragen ist, muß daher die Erziehung ihr Augenmerk nicht minder richten als auf die formale allseitige Entwickelung der Individualität: wo nicht, so wird das Resultat dennoch höchst einseitig; der Zögling bleibt ein armes selbstsüchtiges (?? Fragezeichen des Referenten) Wesen und unpractisch dazu, und was das schlimmste ist, Einer, dem die nothwendigen Bedingungen des allseitigen Fortwachsens fehlen, denn diese Bedingungen bestehen eben in der selbstthätigen Theilnahme an dem Leben der ihn umgebenden Gemeinschaften. Kurz: diesen Gemeinschaften und ihrem Culturerwerb verdankt das Individuum, was es an individueller Bildung besitzt; darum soll es an ihnen bleiben wie der Rebe am Weinstock, aber als ein lebendiger, der Frucht bringt."

Bei diesen grundlegenden Gedanken, deren Richtung in einer für den aufmerksamen Leser wohl erkennbaren Schlußfolgerung auf den confessionellen Religionsunterricht hinausläuft, bleiben

wir vorerst stehen, denn mit ehrlicherer Ueberzeugung, und, gestehen wir es, mit relativ besseren Gründen ist wohl noch nicht leicht für die Erziehung ad hoc gekämpft worden. Unbedingt muß dem Verfasser zugestanden werden, daß ein Schulunterricht und eine Schulerziehung, welche nicht darauf ausgehen, den Schüler, den Zögling in das Culturerbe seines Volkes, seiner Zeit einzusetzen, in das sittliche sowohl als in das intellectuelle Culturerbe, nichts ist, als ein vollständig zweckloses Treiben, ein Schießen ohne Scheiben. Dieses Zugeständniß kann dem Verfasser niemand lieber machen als ich, der ich seit einem Viertelsäculum auf allen Gassen gepredigt habe, daß die deutsche Schule nichts anderes sei, als der Träger der geistigen und sittlichen Continuität des deutschen Volkes. Wenn er nun aber ohne Weiteres annimmt, daß die Organismen, welche er mit dem Namen von Lebensgemeinschaften bezeichnet, die ein für allemal privilegirten Verschleißinhaber, Spender und Pfleger dieses Culturerbes seien, so muß ihm das, auch wenn er sich auf Schleiermacher'sche Autorität beruft, entschieden bestritten werden. Vermittler des Culturfortschrittes sind diese Organismen nur in sehr seltenen Ausnahmefällen, nämlich 1) wenn sie als neues, von außen hinzugefügtes Ferment in einen Lebenskreis eintreten und denselben entweder belebend durchdringen oder vermöge ihres Uebergewichtes in sich aufnehmen und sich assimiliren, so wie z. B. im früheren Mittelalter die christliche Kirche das Germanenthum belebend durchdrungen und sich assimilirt hat; 2) wenn sie den Culturgewinnst des freien allgemeinen materiellen und geistigen Weltverkehrs in sich aufnehmen und um den neuen Most in neue Schläuche zu fassen ihre gebrauchte Form zerbrechen, mit dem neuen Inhalte eine neue Form gewinnen, in welcher sie nun so lange dem Culturfortschritte dienen können, bis sich die Form wieder als unzureichend für den aufzunehmenden Culturgewinnst erweist. Dergleichen Culminationszeiten in der Entwickelung dieser geschlossenen Organisationen sind aber verhältnißmäßig kurz und zwischen dieselben fallen lange Zeiträume, in welchen sie aus Mehrern des ihnen überwiesenen Culturschatzes zu Verwahrern desselben herabsinken, was immer noch eine ganz nützliche Stellung

ist. Daneben geht die Culturentwickelung ihren Gang; neue Schätze werden gewonnen, welche das bleibend werthvolle in jenen geschlossenen Organismen Verwahrte implicite mit enthalten. Diejenigen, welche an der neuen Culturphase Freude haben, wenden sich theilweise von den alten Organismen mit Gleichgültigkeit ab, dringen theilweise auf eine Aufnahme in die bestehenden Organismen, welche ohne Zerbrechung und Reorganisation der Form nicht möglich ist. Verknöchert sich nun ein solcher Organismus in seiner Form, so taugt er nicht mehr zum Träger der ihm überwiesenen Güter; der Abfall von ihm wird allgemein und er hört auf ein Factor des nationalen Culturlebens zu sein. In dieser Lage befindet sich gegenwärtig die Kirche, und zwar die evangelische Kirche in noch entschiedenerer Weise, als die katholische. Das Wesentliche an jeder Kirche ist das, daß sie eine organisirte christlich-sittliche Lebensgemeinschaft ist; die besondere Weise, in welcher jede Kirche das ist, bildet nicht ihr Wesen, sondern ihre Form, deren Werth eben nur darnach zu bemessen ist, in welchem Maße sie die freie Lebensbewegung der sittlichen Lebensgemeinschaft sichert, belebt, steigert. Zu diesen Formen, welche ihrer Natur nach veränderlich und der steten Verbesserung bedürftig sind, gehören ohne allen Zweifel auch die dogmatischen Bekenntnisse, auf welchen sich die katholische Kirche ihrem Princip gemäß, die evangelische dagegen im Widerspruche gegen ihr eigenes Princip auferbaut hat. Wesentlich sind diese Dogmen der Kirche nicht, sonst müßten sie es auch dem Christenthume sein; das Christenthum unterscheidet sich aber gerade dadurch von allen anderen Religionen, daß es nicht eine dogmatische, sondern eine ethische Religion ist. Nämlich so: Religion ist die Summe der Begriffe, die sich ein Mensch von Gott macht, die Richtung, welche sein Gottesbegriff seinem Empfinden, Wollen und Handeln auf die Erreichung seiner gottgewollten Bestimmung als auf sein höchstes Gut giebt. Welches ist nun die Antwort Christi auf die Frage nach dem Wesen Gottes? — „Gott ist die Liebe!“ Das ist die ganze christliche Theologie. Und welche Richtung giebt dieser Gottesbegriff dem Empfinden, Wollen und Handeln, wer thut den Willen des

Gottes, der die Liebe ist? — „Wer in der Liebe bleibet!" Das ist die ganze christliche Moral. Und endlich zu welcher Bestimmung, in den Besitz welches höchsten Gutes gelangt der, der in der Liebe bleibt? — „Er bleibt in Gott und Gott in ihm!" Das ist die Lehre von dem höchsten Gut, von unserer ewigen Bestimmung. Sind das Dogmen? Keineswegs, es sind vielmehr Wahrheiten, von denen sich Jeder durch eigenste Wahrnehmung überzeugen kann und überzeugt, der in die von Christus, dem Gottessohn, verkündete und in seiner Person thatsächlich und vorbildlich für Alle dargestellte heilige und selige Gottesgemeinschaft, in das Gottesreich eintritt. Diese liebende Hingabe an den Mittler, die ebenfalls keinen dogmatischen sondern einen eminent ethischen Character hat, heißt in der Sprache der Bibel und der Kirche: Glaube an Christus. Ein weiteres dogmatisches Schiboleth wird dem nicht abgefordert, der in das Reich Gottes eintreten will. Die Lehre von diesem der Liebe immer zugänglichen Gottesreiche ist das Evangelium, die frohe Botschaft, und das Zeugniß, welches denen, die in der Liebe bleiben, in ihrem Gewissen zu Theil wird, wo der Geist Gottes ihrem Geiste Zeugniß giebt, daß sie Gottes Kinder sind, das ist eine köstliche Perle, um welche ein Kind Gottes alles Andere giebt.

Daß sich an den Besitz dieses höchsten Gutes auch allerlei dogmatische Vorstellungen knüpfen, ist menschlich natürlich; daß sich diese Vorstellungen je nach dem Naturell und Bildungsstande der einzelnen Christen, nach der in ihrem Volke und zu ihrer Zeit herrschenden Vorstellungsweise verschieden gestalten, ist eine unleugbare Thatsache, die wir von den Verfassern der ersten christlichen Urkunden an bis auf die gegenwärtige Stunde so ausnahmslos wahrnehmen, daß wir dreist behaupten können, es gebe nicht zwei menschliche Bürger des Reiches Gottes, deren dogmatische Meinungen sich vollständig decken. Ist sonach die unvermeidliche Abhängigkeit der dogmatischen Vorstellungen von dem allgemeinen Gange der menschlichen Culturentwickelung nachgewiesen, so ist es ein horrender Mißgriff, eine Kirche, eine christlich-sittliche Lebensgemeinschaft auf die Uebereinstimmung ihrer Mitglieder und auf ihr Beharren in bestimmten Dogmen

gründen zu wollen, und dieser Mißgriff ist in der evangelischen Kirche um so horrender, als sie nicht, wie die katholische, in sich selbst ein bestimmtes Organ geschaffen hat, welches berechtigt ist den dogmatischen Inhalt der kirchlichen Lehre (freilich auch in der katholischen Kirche nur durch Aufstellung neuer, nicht durch Beseitigung obsoleter Dogmen) zu modificiren. Durch diese dogmatische (= confessionelle) Verknöcherung ist gegenwärtig die Kirche, die ihre dogmatische Fortentwickelung nur durch ihr williges Eingehen auf die Culturschätze und wissenschaftlichen Errungenschaften der Gegenwart gewinnen könnte, in einer überwundenen Culturperiode hängen geblieben, und von Tag zu Tag wächst die Anzahl derer, die sich von ihr abwenden, weil sie ihre Perle in ein Metall fassen wollen, welches sich auf dem Probirstein der christlichen Erfahrung und der christlichen Wissenschaft als ein ächteres Gold ausweist, als die Fassung der kirchlichen Confession.

Wenn es nun nach den oben angezogenen Ausführungen doch in der That scheint, als ob es Dörpfeld darauf ankomme, unsere Schüler in die confessionell-dogmatisch bestimmten Vorstellungen, Lebensformen und Lebensgewohnheiten der so schwer kränkelnden Kirche einzugewöhnen, einzuleben, so hat dies doch seine großen Bedenken und gerade in den Voraussetzungen, durch welche er sich über diese Bedenken hinweghilft, scheint mir die Schwäche seiner Argumentation zu liegen. Das Bedenkliche seines Verfahrens besteht darin, daß er den Conflict zwischen Confession und allgemeinem Culturbewußtsein, welcher unserer kirchlichen Situation die Signatur giebt, in die Schule hineinträgt; denn so unberührt von dem Erkenntnißschatze und Culturbewußtsein ihrer Zeit sind auch die Schüler der Volksschulen nicht und noch weniger die der höheren Schulen, die man in der Frage des confessionellen Schulunterrichtes doch vorzugsweis ins Auge zu fassen pflegt, daß ihnen nicht allerlei Zweifel gegen die confessionellen Dogmen entgegentreten sollten, und so willig überlassen auch d.e Schulinteressenten ihre Kinder nicht dem ausschließlichen Einflusse der Schule, daß sie aus ihrem Widerspruche gegen den in der Schule gepflegten Dogmatismus im Familienverkehr ein Geheimniß machen sollten. Gegen diese Mißstände verblendet

sich Dörpfeld durch zwei nicht zutreffende Voraussetzungen. In seiner Aufstellung nämlich, daß die kirchliche Gemeinde ein Recht habe, den Ausdruck ihrer confessionellen Ueberzeugungen im Religionsunterrichte der Schule wiederzufinden, liegt die Voraussetzung, daß die kirchliche Gemeinde, oder die kirchlichen Gemeinden in ihrer gemeinschaftlichen religiösen Ueberzeugung auf dem Grunde der actenmäßig fixirten Confession ihrer respectiven Kirchen stehen, und ein selbständiges Interesse daran haben, daß ihnen von Herrn Dörpfeld zugesprochene Recht in Anspruch zu nehmen. Diese Voraussetzung ist irrig. Ich will mich aus Mangel an Sachkenntniß eines Urtheils über die Stellung der katholischen Gemeinden zu dieser Frage enthalten; aber das kann ich aus tausendfacher Beobachtung constatiren, daß die evangelischen Gemeinden auf die vor 300 Jahren formulirten Bekenntnisse ihrer Kirche keinen Werth legen, ja daß sie trotz des bis jetzt in den Schulen ertheilten und im Confirmandenunterrichte befestigten confessionellen Unterrichtes doch in sich selbst die Kenntniß der confessionellen Lehren ihrer Kirche nicht einmal im Gedächtnisse bewahren und sich sehr gern an einem Christenthume begnügen, welches Dörpfeld mit dem beliebten Ehrentitel eines „hölzernen Eisens“ in das Gebiet der Ungeheuerlichkeiten verweist. Ueber dieses „hölzerne Eisen“ lasse ich mich hier nicht weiter aus; ich habe diese Einwendung gegen den confessionslosen Religionsunterricht erst kürzlich in diesen Blättern in meiner Erklärung gegen Herrn Rector Burgwardt einer Besprechung unterzogen, und kann mich hier auf das dort Gesagte berufen. Für einen Indifferentismus oder für einen Abfall von einem Heiligthume kann ich aber dies Begnügtsein an dem ethischen Inhalte des Christenthums nicht ansehen, ich sehe vielmehr den der evangelischen Kirche ganz gegen ihr Princip und gegen die Absicht ihrer ersten Begründer allmählig wieder aufgedrängten Dogmatismus für einen Abfall von der durch die Reformation zurückgewonnenen christlichen Freiheit und das ängstliche Festhalten an demselben nicht für eine vertiefende, sondern für eine verflachende, nicht für eine vergeistigende, sondern für eine verweltlichende Auffassung des Christenthums an, und bin fest

überzeugt, daß sich die zerfallende evangelische Kirche nicht auf dem wankenden Gerüste obsoleter Dogmen, sondern auf dem „hölzernen Eisen", d. h. auf der christlichen Lebensgemeinschaft derjenigen auferbauen wird, die auf ihre Hingabe an den ethischen Gehalt des Christenthums und auf diese allein ihre Gemeinschaft gründen wollen, also daß die Verschiedenheit der dogmatischen Meinungen sie kirchlich nicht scheidet. Und nur dieser kirchlichen Gemeinde der Zukunft, welche bereits in dem alternden Gemäuer der evangelischen Dogmenkirche die große Mehrzahl bildet und täglich Rath hält, wie sie ihre Kirche bauen will, wenn die zerbröckelnden Mauern des alten Baues zerfallen sein werden; nur dieser wahren evangelischen Gemeinde gestehe ich das Recht zu, welches Herr Dörpfeld für eine fast nur noch aus Geistlichen bestehende verschwindend kleine Minorität beansprucht, die sich an die von der Kraft der Liebe und der Wahrheit in ihren Grundvesten erschütterten Dogmenpfeiler eigensinnig und nicht selten eigennützig anklammert.

Eine zweite irrige Voraussetzung spricht Dörpfeld mit den Worten aus: „Die Schulmänner gehören doch irgend einer religiösen Gemeinschaft an, und hoffentlich mit Ueberzeugung." Auf dieses „hoffentlich" läßt sich eine Argumentation nicht gründen, auch will damit Dörpfeld vielleicht mehr constatiren, was nach seiner Meinung sein sollte, als was nach seiner Erfahrung wirklich ist. Sollte er denn nicht eben so gut, wie wir Andern sehen, daß die große Mehrheit der evangelischen Lehrer an höheren und niederen Schulen innerlich nicht auf den Bekenntnissen ihrer Kirche steht? Verschließt man nun seine Augen nicht vor solchen Thatsachen, so kommt man zu folgenden nahe liegenden Schlüssen:

1) Das christlich-ethische Bewußtsein der evangelischen Gemeinde fordert nicht, sondern verwirft den confessionellen Religionsunterricht.
2) Mit der Fassung des religiösen Bewußtseins ihrer Schüler in die Formeln und äußeren Lebensformen des von einer kleinen kirchlichen Reactionspartei aufrecht erhaltenen Dogmatismus werden die Schüler nicht zu einer selbständigen, lebendigen, fördernden Betheiligung an dem kirchlichen Le-

den vorbereitet und befähigt, sondern in ganz unevangelischer Weise an blinden Buchstabenglauben, unfruchtbaren Bekenntnißdünkel und faule Unterwerfung unter ein aller christlichen Freiheit hohnsprechendes Priesterthum gewöhnt.

3) Das Selbstbekenntniß einzelner Lehrer, (Provinzialschulrath Dr. Scheibert u. A.) daß sie nicht im Stande seien, mit ihren Schülern in den heiligsten und tiefsten Unterrichts- und Erziehungsverkehr anders als auf dem Wege confessioneller Verständigung einzutreten, ja daß sie selbst das Band der Collegialität nicht mit Mitarbeitern zu knüpfen vermögen, ohne sich mit ihnen in confessionellem Einverständniß zu wissen (abermals Dr. Scheibert), ist eine Erklärung, die eben soviel christliche Wärme vermissen läßt, als sie confessionellen Eigensinn zur Schau trägt; eine Erklärung, welche auf ein Princip zurückweist, mit dessen Anerkennung die Unmöglichkeit jeder tieferen Verständigung innerhalb der Lehrercollegien ausgesprochen wäre, denn nicht zwei Menschen stimmen in ihren dogmatischen Ueberzeugungen vollständig überein, und das will man doch wohl nicht behaupten, daß gerade das kirchliche Bekenntniß, die Confession, diejenige Summe von Dogmen enthalte, durch welches jene Verständigung bedingt sei, während die darüber hinaus liegenden, oder innerhalb derselben sich ergebenden Differenzen kein Hinderniß der Verständigung bilden sollen; eine Erklärung endlich, zu der sich nur eine so geringe Anzahl von Lehrern bekennt, daß ihre Bekenner innerhalb jedes Lehrercollegiums in selbsterwählter Entfernung stehen müssen.

Aus allen diesen Gründen ergiebt sich mir im Gegensatze gegen die Forderung des confessionellen Religionsunterrichtes der Satz: Der ethische Inhalt des Christenthums, nicht die confessionelle Fassung desselben ist Gegenstand des Religionsunterrichtes der Schule.

Hier müßte nun der Beweis angetreten werden, daß

1) die christliche Religion überhaupt nicht eine dogmatische, sondern eine ethische Religion ist;

2) daß ein von dogmatischen Zuthaten geschiedener christlich-ethischer Religionsunterricht wirklich ausführbar (also kein hölzernes Eisen) ist.

Die Begründung dieser Sätze würden die Grenzen dieses polemischen Artikels ungebührlich erweitern, ich bleibe aber den Lesern dieser Blätter dafür verhaftet. Herr Dörpfeld selbst, mit dem ich mich nach Obigem betreffs der vorliegenden Frage im entschiedensten Gegensatze befinde, ist übrigens ein viel zu einsichtiger und gewissenhafter Pädagog, als daß er seinerseits den Gegensatz auf die Spitze treiben sollte, vielmehr will auch er aus dem confessionell gefaßten Religionsunterrichte nur das für den Schulunterricht Fruchtbare auswählen und namentlich alle „confessionellen Hadersachen" aus demselben fern halten. Das ist von seiner Seite ein schwer wiegendes Zugeständniß, bei dem ich ihn festhalten möchte, denn hier wäre vielleicht der Boden gegeben, auf welchem sich die in den beiden Richtungen scheinbar so entschieden von einander trennenden redlichen Pädagogen endlich noch verständigen könnten. Mir freilich gelten für jetzt alle confessionellen, also die verschiedenen christlichen Religionsgesellschaften scheidenden Dogmen, eben weil sie scheidend sind, für Hadersachen; da aber Dörpfeld nicht sowohl auf die Gegensätze der christlichen Confessionen, als vielmehr auf die zwischen der christlichen und jüdischen Religion Gewicht zu legen scheint, so mag es wohl sein, daß ihm auch ein nicht unwesentlicher Theil dessen, was ich zu dem ethischen Inhalte des Christenthums rechne, confessionell heißt, und in diesem Falle würden wir uns leicht verständigen können.

Und hiermit möchte ich auch zugleich von Dörpfeld's Buche Abschied nehmen. Eine Recension habe ich nicht schreiben wollen, auch nicht ein alle Theile seiner Arbeit gleich erschöpfendes Referat; ist doch das Buch bedeutend genug, um auch ohne ein solches der Aufmerksamkeit der für die Schulfrage interessirten Denker nicht zu entgehen. Im Uebrigen ist es mir nicht zweifelhaft, daß seine Organisationsvorschläge in den entscheidenden Kreisen vielen Anklang finden werden, denn gegen so viele Mißgriffe derselben er auch mit gutem Recht und ehrenwerthester

Offenheit Front macht, im Princip steht er zu ihnen. Die Dogmen- und Priesterkirche ist die Grundlage seiner Vorschläge: wir fordern eine christlich-sittliche Gemeindekirche, mit dieser wollen wir dann gern die Schule in intimste Verbindung setzen. Nach seiner Anschauung gehört der Mensch dem Staate und der Kirche an, und die Menschen sind, was Staat und Kirche aus ihnen machen. Nach unserer Ueberzeugung gehören Staat und Kirche den Menschen an und sind, was diese aus ihnen machen. Ehe der Staat diese Gegensätze nicht ausgekämpft, ehe nicht wenigstens in diesem Kampfe die Kirche so weit gediehen ist, wie dies der moderne Staat von sich rühmen kann, wird auch die Schule in keiner festen Organisation zur Ruhe kommen.

F. Löw.

III.

Zur Frauenfrage.

Bei dem lebhaften Interesse, mit dem man in unsern Tagen die Discussion über die Bildung und sociale Stellung des Weibes verfolgt, muß es als ein höchst freudiges Ereigniß begrüßt werden, wenn auch die Kunst in dieser Streitfrage mit in die Schranken tritt und in ihr ein dankbares Objekt für eine würdige Darstellung findet. Wenn der Roman, wie dies unsre moderne Kritik fordert, unsrer Zeit das Epos ersetzen, wenn er also ein Spiegelbild der Gegenwart mit ihren Bestrebungen bieten soll, so ist dieser darum die geeignetste Form litterarisch-künstlerischer Darstellung, diese Frage in anregender Weise gehörig zu beleuchten. Von doppeltem Interesse muß es sein, wenn gerade eine Frau, die competenteste Richterin in der Sache, uns in dieser Hinsicht ein Werk von der höchsten künstlerischen Bedeutung darzubieten vermag. Ein solches Werk besitzen wir in dem Romane von Frau von Hillern „Ein Arzt der Seele“; denn wenn auch die talentvolle Schriftstellerin Marlitt denselben Gegenstand berührt hat, so stehen doch die Werke derselben an künstlerischer Reinheit wie an Tiefe des Gehaltes hinter dem

erwähnten Romane zurück. Ehe wir zur Skizzirung des Inhaltes dieses Werkes übergehen, wollen wir uns einige Bemerkungen über die Frauenfrage überhaupt gestatten.

Im Principe ist die Frauenfrage als gelöst zu betrachten; und die Verdienste um ihre Lösung gehören nicht ausschließlich der neueren Zeit an; vielmehr reichen die Beiträge für die Würdigung der geistigen Bedeutung und des Seelenadels des Weibes bis in das Alterthum hinauf. Allerdings finden wir gerade bei dem hochgebildeten Volke der Hellenen das Weib noch im Zustande orientalischer Unmüdigkeit und Abgeschlossenheit, aber die auserwählten Geister dieses Volkes weisen bereits, mit Ausnahme Weniger, namentlich des Frauenverächters Plato, auf die hohen sittlichen Vorzüge und das tiefe Seelenleben des Weibes hin, und unter diesen sind in erster Linie Homer und Sophokles zu nennen. Wie sehr der Hellene bereits nicht nur die äußern Vorzüge des Weibes, sondern auch dessen Gemüth, Tugend und Character zu würdigen verstand, dies zeigen uns die leuchtenden Frauenbilder einer Andromache und Nausikaa, wie auch der Penelope, Gestalten, die ein moderner Dichtergenius in ihrer hohen Einfachheit, Innigkeit und Zartheit nicht leicht erreichen dürfte. Beschränkt sich aber Homer bei dem engen Kreise des Lebens des heroischen Zeitalters noch auf die Schilderung des Weibes in seiner stillen, häuslichen Sphäre und seinem Wirken im Berufe der Mutter und Gattin, so geht Sophokles um einen bedeutenden Schritt weiter, indem er ein Weib zur Trägerin einer seiner höchsten Ideen und zur Heldin seines vollendetsten Dramas macht. Wenn er Antigone zur Vertreterin des Rechtes der Individualität dem Staatsganzen gegenüber, des heiligen Rechtes der natürlichen Bande dem starren Rechte des Gesetzes gegenüber macht, so ist dies sehr bedeutsam für seine Würdigung des weiblichen Characters; denn trotz ihrer heroischen Festigkeit, die sich bis zur Schroffheit steigert, ist seine Heldin durchaus Weib, indem das Uebermaß ihrer hartnäckigen Leidenschaftlichkeit nur aus der dem weiblichen Gemüthe vorzugsweise eigenen innigen Pietät gegen die Familienbande entspringt. Aehnliche Charactere, wie die erwähnten bietet die griechische Litteratur mehrere dar

wenn auch keiner die heroische Größe der Antigone erreicht. Freilich war, wie erwähnt, die Stellung des Weibes bei den Hellenen jenen Idealbildern ihrer Dichter keineswegs entsprechend, und die erhöhte Anschauung von dem Werthe der Frau beruht vorwiegend auf der prophetischen Divination großer Geister, die wie in andern Dingen auch hier weit über ihr Volk und ihre Zeit hinausgeht.

Einen bedeutenden Fortschritt in dem Leben und der Stellung der Frauen weist schon den Hellenen gegenüber die Geschichte Rom's auf. Hatten auch die Römer nicht die hohe künstlerische Begabung des griechischen Volkes für sich, um die Frauen in der Litteratur so zu verherrlichen, wie es die griechische Poesie konnte, so war dafür die Stellung des Weibes im Leben bei ihnen eine viel günstigere. Die Character- und Sittenstrenge des Römers und das damit verbundene tiefe Gefühl für Decenz vermochte der römischen Frau eine von orientalischer Einschränkung freie Existenz zu sichern, und das Vertrauen und die öffentliche Achtung erweiterten die Sphäre der Wirksamkeit der Römerin, so daß sie sich frei über das häusliche Leben erstrecken und so erst ein eigentliches Familienleben erzeugen konnte, was bei der Frivolität eines Volkes wie die Griechen nicht möglich gewesen wäre. Ja der Einfluß edler Frauen erstreckte sich sogar vielfach in heilsamer Weise auf das öffentliche Leben. Wenn später im Verlaufe der Geschichte ein solcher Einfluß der römischen Frau auf Familie und Staat schwand, ja sich oft in sein Gegentheil verkehrte, so beruht dies auf der Zersetzung der Sitten durch den Einfluß Griechenlands und des Orients.

Aber die volle Würdigung des inneren Werthes der Frau dürfen wir bei den Römern, der Nation des Krieges und der Politik, noch nicht suchen; sie ist erst eine Blüthe des Christenthums und Germanenthums, des Christenthums als der Religion der Humanität und Freiheit, des Germanenthums als des Trägers dieser Religion und ihrer Grundideen. Wie ganz anders schon das Verhältniß der alten Deutschen zu den Frauen war, zeigt uns das Befremden, mit dem der römische Historiker von der hohen Achtung spricht, welche die Frauen in Germanien

genießen. Zugleich beweist der Bericht des Tacitus, wie tief der Grund für die Achtung des Weibes im innersten Wesen der Deutschen von Anfang an angelegt war. Dazu kam im Mittelalter das Christenthum mit der großen Lehre von der sittlichen Gleichberechtigung aller Menschen, eine Lehre, die dem Judenthum wie auch dem classischen Alterthum noch im Wesentlichen fremd war. Denn das ist es, was, wie ein geistreicher Kirchenhistoriker bemerkt, die Lehre Christus' namentlich von der platonischen Philosophie unterscheidet, daß die Ethik Plato's, die so oft die christliche berührt, doch vorwiegend aristokratisch ist, während die christliche Lehre auf demokratischer Grundlage ruht. An die Lehre von der allgemeinen Menschenliebe mußte sich auch die von den allgemeinen Rechten der Menschen knüpfen. Eine solche Lehre mußte die Jahrhunderte in serviler Unmündigkeit gehaltenen Stände allmählich einer solchen Stellung entreißen, und Sclaverei und Knechtschaft mußten schwinden. Wenn die leibeigenen Bauern der Reformationszeit ihre Forderung der Freiheit mit dem Christenthum in Verbindung brachten, war dies sehr begründet, und Luthers Wort: „Schlagt sie todt, wie tolle Hunde!" war wenig im Geiste der Reformation. Auch auf das Verhältniß beider Geschlechter war das Christenthum vom bedeutendsten Einfluß. Erst mit dem Aufblühen des christlich-germanischen Ritterthums wird die höhere Bedeutung des Weibes allgemein stark hervorgehoben. Man lese, um den Beleg zu finden, nur die mittelalterliche Lyrik aus der bessern Zeit deutschen Ritterthums. Nur diejenigen, die geschmacklose Poeten, wie Ulrich von Lichtenstein oder Heinrich Frauenlob, welcher letztere übrigens gar kein Minnesänger war, als Vertreter des Minnegesanges in den Vordergrund stellen, können behaupten, daß der Frauencultus der Minnesänger blos auf der Verehrung der äußeren Vorzüge des Weibes beruhe. Halten wir gegen jene verhimmelnden Dichter den größten der Minnesänger, Walther von der Vogelweide, so finden wir, daß die mittelalterliche Verherrlichung der Frauen doch mehr war als ritterliche Courtoisie, und daß man die gesunde Blüthe des mittelalterlichen Ritterthums und dessen Verfall streng zu scheiden hat. Walther steht

in seiner Hochachtung vor den Tugenden und dem Seelenleben der Frauen der Gegenwart sehr nahe.

Mit dem Sinken des Ritterthums und seiner Poesie tritt freilich eine lange Pause in der Entwickelung der Stellung der Frauen ein, und die entschiedene Forderung der Erweiterung des weiblichen Gesichtskreises und Berufes ist erst eine Errungenschaft des 19. Jahrhunderts. Konnte doch noch ein Mann wie Möser behaupten, eine Frau, die orthographisch zu schreiben verstehe, sei ihm ein Gräuel. Erst in unsern Tagen hat man angefangen, den Geist des Weibes als dem des Mannes ebenbürtig anzuerkennen, und für ihn eine entsprechende Pflege gefordert. Hat Amerika hierbei die Ehre des Vorganges vor Europa, so hat dieses sich dafür vor mancher verderblichen Extravaganz der Amerikaner in der Sache zu wahren gewußt und die Frage durch gründliche, besonnenere Beleuchtung mehr gefördert, namentlich seit sich bei uns viele geistreiche und gebildete Frauen, unter ihnen vor Allen Minna Pinoff und nach der erziehlichen Seite hin Johanna Goldschmidt, sowie auch bedeutende Männer, wie namentlich Holtzendorff, an der warmen Verfechtung der Forderung erweiterter Wirksamkeit der Frauen betheiligt haben. Haben Diese in Anderen, wie dem Aesthetiker Vischer, auch wiederum geistvolle Gegner, so dient dies ebenso dazu, dem Gegenstande Interesse zu verleihen. Im Principe wäre darum die Frauenfrage eine müßige Frage, indem die ganze geschichtliche Entwickelung auf Anerkennung der hohen Befähigung des weiblichen Geistes hindrängt, und sich die Forderung dieser Anerkennung in der Gegenwart mit Macht geltend macht. Es würde für unsere Zeit von einem befangenen Standpunkte zeugen, der gründlichen Bildung des weiblichen Geistes eine gleiche Berechtigung wie der des männlichen abzusprechen. Die Frage über gehobene Bildung und die Erweiterung des Berufes der Frauen kann sich also nicht darauf beziehen, ob eine Erweiterung stattfinden, sondern nach welchen Seiten und in welcher Weise dieselbe stattfinden muß. Ein eben so großes Vorurtheil aber, als dem Weibe die Berechtigung der Ausdehnung seiner Bildung bis zu den von der Natur selbst gesetzten Gränzen abzusprechen,

würde es sein, zwischen der Entwickelung des weiblichen und männlichen Geistes gar keinen Unterschied zu machen, ein Verfahren, das man in Amerika bereits gefordert hat. Denn wenn man auch die intellectuelle Befähigung des Weibes als der des Mannes ebenbürtig bezeichnen muß, so läßt sich doch ebenso wenig verkennen, daß der weibliche Geist doch wesentlich anders ist als der männliche, daß er, wie er diesem nach verschiedenen Richtungen hin überlegen ist, ebenso nach anderen hinter demselben zurücksteht. Finden wir doch auch in den geistigen Anlagen der Männer eine enorme Verschiedenheit, was ihre Richtung anlangt. Zwischen der streng logischen Schule, die der Geist des geborenen Mathematikers erfordert, und der ästhetischen Entwickelung des geborenen Künstlers oder des Humanisten liegt eine weite Kluft. Kann die elementare Bildung verschiedenartig befähigter Knaben fast ganz nach der gleichen Norm stattfinden, so muß die Entwickelung des heranreifenden Jünglings mehr und mehr die individuelle Verschiedenheit berücksichtigen; je höher die geistige Reife steigt, desto mehr müssen die Normen der Ausbildung nach den verschiedenartigen Anlagen auseinandergehen. Dies berücksichtigt auch das Verfahren der Erziehung in unsern höhern Lehranstalten; auf den höchsten Anstalten, den Universitäten und Akademien, ist den verschiedenartigen Fähigkeiten am Meisten Gelegenheit zu ihrer besonderen Ausbildung geboten. Bei der Verschiedenheit des weiblichen Geistes vom männlichen muß demgemäß auch seine Bildung von der des männlichen wesentlich verschieden sein, und der Unterschied dieser Bildung muß im Fortschritt ihres Verlaufes mehr und mehr hervortreten. Im Anfang kann das Mädchen mit dem Knaben denselben Unterricht theilen und zwar wohl mehr, als dies bis jetzt der Fall ist. Aber von da an muß die Erziehung beider Geschlechter immer mehr auseinandergehen und den besonderen Zweck berücksichtigen, so daß man den Schwerpunkt der Bildung des weiblichen Geistes nicht dahin legt, wo dieser seine Schwäche, sondern, wo er seine Stärke hat.

Der psychische Unterschied zwischen Mann und Weib beruht bekanntlich vorwiegend darauf, daß in dem Seelenleben des Wei-

des das Gemüth vorherrscht, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß auch der Verstand der Frau dem des Mannes nach mancher Seite hin überlegen ist. Demgemäß muß die Erziehung des Weibes vorwiegend auf Entwickelung des Gemüthes basiren und durch dieses den Verstand bilden. Sie wird darum namentlich auf den Disciplinen aufbauen, die für Kopf und Herz in gleicher Weise Nahrung bieten. Hierher gehören die geschichtlichen Wissenschaften, welche auf weiblichen Bildungsanstalten in der ausgedehntesten Weise gelehrt werden können. Je detaillirter der historische und geographische Unterricht ist, desto vielseitigeren Bildungsfond bietet er dem Geiste. An diese Disciplinen schließt sich die Litteratur, namentlich die schöne Litteratur, und deren Geschichte, Gegenstände, für deren Studium Frauen sehr schöne Anlagen besitzen, und die für ihre höhere Ausbildung besonders wesentlich sind, da sie für die ästhetische Bildung, welche bei der weiblichen Erziehung überall stark zu betonen ist, den fruchtbarsten Stoff bieten. Ebenso verhält es sich mit der Kunst und ihrer Geschichte. Nicht minder wichtig ist der Unterricht in fremden Sprachen, der, je eingehender er betrieben wird, um so reicheren Stoff für Gemüthsbildung liefert. Je gründlicher man eine fremde Sprache erlernt, um so mehr muß man auf den Geist und das Leben des Volkes, dem sie angehört, eingehen, und um so weniger beschäftigt ihr Studium das einseitig abstracte Denken, — Grund genug, um das gründliche Erlernen fremder Sprachen in Verbindung mit eingehender Lectüre für weiblichen Unterricht stark hervorzuheben. Von wesentlichem Vortheil für das weibliche Geschlecht ist dabei das ihm eigene größere Talent für Conversation in fremden Sprachen. Allerdings sind die alten Sprachen als Material für weibliche Bildung keineswegs auszuschließen, aber es ist in ihrer Benutzung weit vorsichtiger zu verfahren. Der Bau derselben ist von dem der modernen enorm verschieden; ihr Studium fordert exactes Denken in einem Maße, daß das Resultat oft nicht den Kostenaufwand an Zeit und Mühe deckt. Die Schwierigkeiten, die sich dem Ueberwinden der sprachlichen Form entgegenstellen, sind so bedeutend, daß zu leicht der eigentliche Bildungskern beim Erlernen der alten Sprache verloren geht.

Es handelt sich deshalb darum, diese Sprachen entweder ganz eingehend zu tractiren, — und zwar mit strenger Ausscheidung des Unwesentlichen, – oder gar nicht. Das wird aber auch bei der männlichen Bildung zu wenig berücksichtigt. Ich weise hier beispielsweise nur auf die Anforderungen im Lateinischen bei dem Examen für den einjährigen Freiwilligendienst hin. Dazu kommt, daß die Verwechselung von Zweck und Mittel im Betreiben der alten Sprachen sehr nahe liegt. Unsere höheren Schulen haben sich von der Sclaverei des Römerthums noch lange nicht genugsam befreit, und unsere Jugend wird vielfach zu sehr mit todtem Formenkram malträtirt. Man hüte sich daher, wenn man für die weibliche Erziehung einen eben so gründlichen Unterricht in den alten Sprachen fordert, ein unheilvolles Geschenk, das man oft der männlichen Jugend macht, auch auf die weibliche auszudehnen.

Näher liegt für die Vielseitigkeit weiblicher Bildung der Unterricht in den Naturwissenschaften, soweit dieselben nicht eine gründliche Kenntniß der exacten Mathematik erfordern, da sie gewiß reicheren Stoff für sinnliche Anschauung und Gemüthsleben bieten als das Gebäude einer alten Sprache.

Anders verhält es sich mit dem streng systematischen Unterricht in der Mathematik. Keine andere Wissenschaft erfordert das logische Denken mehr als die Mathematik und beschäftigt einseitiger den Verstand. Das abstracte Denken aber ist das Gebiet, was dem Weibe am fernsten liegt, weil es das Gemüth ohne Nahrung läßt, und, zu ausschließlich cultivirt, alles Gefühlsleben vollständig absorbiren kann. Es liegt in der Natur des Weibes mit ihrem tiefen Gemüthsleben, daß dieses dem logisch-systematischen Denken wenig Spielraum läßt. Wo es gilt, die abstracte Bahn des Gedankens strikt zu verfolgen, da springt der weibliche Geist meistens nach links und rechts ab oder läuft im Zirkel zurück. Das ist es, was der bekannte Ausdruck „Frauenzimmerlogik“ bezeichnet. Selbst der größte Verehrer der Frauen unter unsern Dichtern, Göthe, scherzt über diese Logik:

Was die Weiber lieben und hassen,
Das mag man ihnen gelten lassen;
Wenn sie aber urtheilen und meinen,
Da will's oft wunderlich scheinen.

Noch drastischer und prägnanter finden wir sie von dem größten Psychologen der Welt, von Shakspeare gezeichnet:

Ich hab' dafür nur eines Weibes Grund:
Es scheint mir just so, weil es mir so scheint.

Wollte man darum die weibliche Bildung durch gründlichen Unterricht in der Logik erweitern, so wäre dies die Seite, nach welcher die Erweiterung am Meisten verfehlt wäre. Man könnte hiergegen einwenden: Wenn das Weib zum exacten logischen Denken von Natur weniger beanlagt ist als der Mann, so muß es um so mehr methodisch darin geübt werden. Aber das hieße den Gaul am Schwanze zäumen. Wer für das abstracte Denken nicht geboren ist, an dem hat die reine Logik wenig zu entwickeln, und das sind viele unsrer größten Geister nicht, der Künstler und Dichter ist es seiner Natur nach nicht. Wo philosophische Lehrsystemgerüste aufgeschlagen werden, da wandern die Musen, sagt ein Rückert'sches Gedicht; und wenn Göthe von den spanischen Stiefeln spricht, in welche die Logik den Geist einschnürt, so spricht sich darin ein horror vor derselben aus, der gewiß kein objectiv geschilderter, sondern von dem Dichter selbst empfundener ist. Dem Willen und dem Fingerzeig der Natur gegenüber nützt die systematische Schule in der Logik Nichts. Ich habe Viele gekannt, die sich mit Hegel'scher Logik eingehend beschäftigten, habe aber nicht gefunden, daß dieselbe wesentlich zur Klärung der Köpfe beigetragen hätte. Wohl aber kannte ich Einen darunter, den sie in's Irrenhaus förderte, und Andere, die günstige Auspicien für dasselbe hatten. Ersterer kam allerdings wieder aus dem Irrenhause heraus, äußerte aber erst, als er wieder ganz vernünftig geworden war, mit dem Hegel sei es Nichts. Hierbei kommt allerdings in Betracht, daß viele unsrer deutschen Philosophen die Logik des Unsinnes eifrig cultivirt haben. Aber für das gesunde allgemeine Urtheil nützt die

vernünftige Logik eines Fries wenig mehr als Hegel'sche Verworrenheit. Die Logik bleibt immer eine gefährliche Wissenschaft. Wer von Natur ein gesundes Urtheil hat, der kann die systematische Logik leicht entbehren, einem von Hause aus unklaren Verstande kann sie leicht noch den Rest geben. Der Verstand läßt sich auch auf andere Weise und auf fruchtbarere entwickeln als durch einseitig logische Schule und zwar durch Disciplinen, die zugleich das Herz beschäftigen, das oft das Urtheil des Kopfes mit unterstützt. Man wolle also den Frauen keine Logik aufdringen, namentlich da es bei der weiblichen Erziehung darauf ankommt, den Kopf durch das Herz zu bilden. Außerdem ersetzt ja auch der Tact des gesunden wahren Gefühls die logische Gedankenschärfe oft vollkommen.

Anders wie mit der schulgerechten Logik ist es mit der Mathematik. Man wird dem weiblichen Geschlecht nicht leicht eine Wissenschaft von so hoher Wichtigkeit ganz vorenthalten wollen, besonders wegen ihres Zusammenhanges mit den Naturwissenschaften. Aber es ergiebt sich aus dem Gesagten, daß der mathematische Unterricht hier anders zu verfahren hat, als bei dem männlichen Geschlechte. Der Anschauungsunterricht wird dabei vielmehr in den Vordergrund treten. Namentlich wird man der sinnlichen Anschauung weit mehr durch practische Beispiele zu Hülfe kommen müssen.

Eine gründlichere Untersuchung der Gegenstände, für welche das Weib besondere Befähigung, sowie eine genauere Betrachtung der Behandlungsweise derjenigen, für welche es eine geringere besitzt oder für welche die Bedingungen einer fruchtbaren Verwerthung andere sind als beim Manne, bleiben noch höchst bedeutsame Themen der Pädagogik.

Das vielfach noch herrschende Vorurtheil, höhere Geistesbildung thue dem Gemüthsleben und der Liebenswürdigkeit des Weibes Eintrag, ist nicht allein auf die sociale Stellung der Frauen, sondern auch auf ihre Wirksamkeit im Kreise der Familie von verderblichem Einflusse, wie letzteres namentlich Frau von Hillern hervorhebt, wenn sie die Heldin ihres Romanes sagen läßt:

„Ich kann es nicht leugnen, daß die Mehrzahl unserer Frauen entweder schlichte Haushälterinnen sind, denen Nichts über die Interessen ihrer Küche und ihrer Kinderstube geht, oder glänzende Puppen, die nur Sinn haben für Geltendmachung ihrer äußeren Vorzüge. Von Politik, von den Interessen ihres Vaterlandes, von Wissenschaft und Dichtung verstehen sie Wenig oder Nichts, von den Künsten fordern sie nur Unterhaltung, nicht Belehrung und Erhebung. — Solche Frauen können nicht den Keim der Vaterlandsliebe in die Herzen ihrer Söhne legen, nicht die Bestrebungen ihrer Männer theilen, noch die Seelen ihrer Töchter dem Schönen und Erhabenen öffnen."

Es bleibt darum eine große Aufgabe der Zukunft, dem weiblichen Geschlechte in seiner psychischen Entwickelung dem männlichen gegenüber vollkommen gerecht zu werden. Erst mit der Hebung weiblicher Geistesbildung wird man mit Ernst an die Erweiterung weiblicher Wirksamkeit denken können.

Daß die Frau auf dem Gebiete der Kunst, auf welchem sie früher eine sehr sporadische Erscheinung war, bei gehobener Bildung zu bedeutenden Leistungen befähigt ist, bemerkt ebenfalls Frau von Hillern, „weil bei dem Kunstwerk Herz und Verstand sich in die Arbeit theilen, weil bei der Schöpfung des Schönen ein tiefes Seelenleben, eine hochgehende Phantasie die männliche Gedankenschärfe ersetzen können." Daß die begabte Frau diese beiden Eigenschaften besitzt, zeigen die Leistungen vieler Frauen der Gegenwart auf künstlerischem Gebiet. Daß die Frau ferner zum Lehrberuf nicht allein befähigt, sondern zur Lehrerin eines zarteren Alters ihrer Natur nach geeigneter ist als der Mann, ist ebenfalls oft genug betont worden. Und diese Sphären sind gewiß lange nicht die einzigen für die Erweiterung weiblicher Thätigkeit. Nur hat sich die Ausdehnung weblicher Bildung und Wirksamkeit vor Gebieten zu hüten, die dem Geschlechte nicht adäquat sind, da sich hier die beleidigte Natur oft furchtbar rächt. Ein Beispiel von solch abnormer Entwickelung einer Frauenseele führt uns der Roman von Frau von Hillern der zugleich die Frage über Frauenemancipation, wenn ich diesen Ausdruck gebrauchen darf, nach den verschiedensten Seiten hin

beleuchtet, mit großer Feinheit in der psychologischen Zeichnung vor.

Das erste Kapitel der Erzählung „Nur ein Mädchen“ führt uns in die zerrüttete Haushaltung eines durch das Branntweintrinken bis zur thierischen Rohheit herabgesunkenen adeligen Gutsbesitzers. Sein kleines Töchterchen Ernestine ist der gewissenlosen Pflege einer hartherzigen Haushälterin anvertraut und wächst, indem der Vater von der Gicht gelähmt auf dem Lager liegt, in der Gesindestube, körperlich und geistig verwahrlost, heran, stets den Zornausbrüchen ihrer herzlosen Erzieherin nnd des durch das Laster des Trunkes zerrütteten Kranken ausgesetzt. Liebe und mütterliche Pflege sind dem Kinde nie zu Theil geworden. Kurz nach der Geburt des Töchterchens ist die Mutter gestorben. Der Vater hatte sich nämlich lebhaft einen Sohn gewünscht und fortwährend Pläne für denselben entworfen. Als er von der Geburt einer Tochter hört, versetzt ihn das in die heftigste Wuth, der er mit den Worten: „Nur ein Mädchen!“ und andern Zornausbrüchen der zarten Wöchnerin gegenüber Luft macht, so daß Schreck und Aufregung ihren Tod herbeiführen. Die Erzählung beginnt mit der Schilderung, wie das Kind, dem die Umstände des Todes seiner Mutter kein Geheimniß sind, und das sich mißhandelt und verachtet weiß, weil es nicht nur ein Mädchen, sondern auch ein „häßliches Mädchen“ ist, mit Schlägen und Scheltworten in eine vornehme Gesellschaft getrieben wird, da der Vater sich nicht nachsagen lassen will, daß er seine Tochter schlecht erziehe. Mit großer Kunst ist die Befangenheit und innere Qual des Mädchens, dem die Einflüsse der unedlen Sphäre seiner Erziehung anhaften, in welchem aber eine schöne große Seele und ein bedeutender Geist schlummern, bei seinem Eintritte in die Gesellschaft geschildert. Die herzlose Verachtung Ernestinens einerseits und das ihr fremde liebevolle Entgegenkommen andrerseits vermehren ihre tiefe innere Zerknirschung und den Ekel vor sich selbst, nach den Worten der Verfasserin der sicherste Beweis, wie fern ihrer jungen Seele das Gemeine, das Unschöne liegt, das ihrer Außenseite nur anerzogen ist. So kehrt sie, innerlich tödtlich verwundet und dem

Leben mehr entfremdet als vorher, nach Hause zurück. Dort wird sie in einem sinnlosen Zornausbruch ihres betrunkenen Vaters von diesem lebensgefährlich verletzt, worauf derselbe durch das Entsetzen vor seiner That und die bitterste Reue zu sich kommt. Der gewissenhafte Arzt, der herbeigezogen wird, benutzt seine Zerknirschung, ihn zur Aenderung seines Testamentes, nach welchem er seine verachtete Tochter auf den Pflichttheil gesetzt und seinen Stiefbruder, einen gewissenlosen Erbschleicher, der ihm aus Egoismus wichtige Dienste geleistet hat und ihn vollkommen beherrscht, zu Gunsten des Kindes zu bewegen. Doch bestimmt die Furcht vor diesem Bruder den Erblasser noch dazu, denselben zum Vormund seines Kindes und zu dessen Erben einzusetzen, falls es unverheirathet sterben sollte. Sein Bruder, ein wegen eines Ideendiebstahles von der Universität entfernter Professor, ein Mann von viel Geist, Weltklugheit und Kenntnissen und bestechender ästhetischer Außenseite, aber von dem kältesten, gewissenlosestem Egoismus, beschließt, voll Wuth über die Vernichtung seines Lebenszieles, der gehofften Erbschaft mit den daran geknüpften Entwürfen, so viel wie möglich von dem erwarteten Genusse des bedeutenden Vermögens zu retten. Wie er dabei zu Werke geht, schildert das interessante Kapitel „Seelenmord.“ Er faßt nach dem Tode seines Stiefbruders den Entschluß, seinem Mündel die Kenntniß von dem Ablaufe seiner Mündigkeit vorzuenthalten und das Mädchen selbst zu erziehen, und zwar so zu erziehen, daß es für den Verkehr mit der Welt verloren gehen und namentlich die Männerwelt zurückstoßen muß, damit es sich nicht eventuell verheirathe und das Vermögen dereinst an seine Kinder falle. „Ernestine war ihm nicht mehr als dem Dichter die Gestalten, die sich ihm selbst zum Trotze unabweisbar aus dem Gang der Handlung entwickelt haben, und die er als nothwendiges Uebel mit Sorgfalt, aber nicht mit Liebe ausarbeitet.“ Dabei stützt er sich auf die ungewöhnlichen Geistesgaben und den Ehrgeiz des Kindes. In dem Kinde, das sich stets, weil es „nur ein Mädchen“ ist, allseitig verachtet gesehen hat, ist der Wunsch rege geworden, zu werden wie ein Knabe und dereinst Männer an Kenntnissen zu übertreffen. Diesen

Ehrgeiz nährt der Oheim des Mädchens, indem er seinen wissensdurstigen Geist entwickelt und zur feurigsten Energie anspornt. Aber er entzieht zugleich dem Kinde alle Quellen des Gemüthes, indem er namentlich den tief in der Kinderseele wurzelnden religiösen Fond Stück für Stück vernichtet. Zuerst richtet er seine Lehre gegen die Dogmen der strenggläubigen Kirche. Als sich darauf das Kind in verzweifelter Seelenqual an den Glauben an seinen Schutzengel klammert, benimmt er ihm auch diesen. Nun hat es noch einen letzten Halt, den Glauben an Gott. Aber auch den zerstört er, indem er auseinandersetzt, wie Gott nur ein leerer Begriff sei, hervorgegangen aus einem Phantasiegebilde menschlicher Furcht und Schwäche, und daß der Mensch nur Gott in seinem Innern trage. Hieran knüpft er eine entsprechende Ethik: „Wer frei sein will, muß damit beginnen, Nichts zu lieben; denn jedes Band, was uns an Andre bindet, ist, wie schön es auch sei, eine Fessel. Wer stark sein will, muß nicht das Bedürfniß haben, sich an Andre anzuschließen.“ Als er die furchtbare Wirkung seiner Doctrin bei dem unglücklichen Kinde bemerkt, das sich in seiner Verzweiflung noch nicht von dem liebgewonnenen Glauben lossagen kann, tröstet er es in Hinweis auf die Stärke, die das unbefangene Wissen verleihe, und spricht dem Mädchen seine Hoffnung aus, in ihm eine kleine Philosophin wiederzufinden. Als aber die innere Qual des Kindes fortdauert, wendet er die Waffe des Spottes an, um es sich ganz zu eigen zu machen. Er äußert, er habe einen Mißgriff begangen, indem er Wahrheiten, die nur der Kopf eines Mannes zu verarbeiten geschickt sei, einem schwachen Mädchen mitgetheilt habe; und endlich siegt der Stolz über die Gemüthsqualen des Kindes, das nun alles ihm theuer Gewordene von sich wirft. Man könnte eine Entfremdung einer Kinderseele von allem Gemüths- und Pietätsleben, wie sie die Verfasserin zeichnet, für psychologisch unmöglich halten, aber man bedenke, daß ein Kind geschildert wird, dem nie Liebe, namentlich nie mütterliche Liebe zu Theil geworden ist.

Der zweite Band des Werkes führt uns Ernestinen als erwachsen vor, wie sie sich bei einer Universität um das Recht,

Vorlesungen zu halten, bewirbt. Aus dem häßlichen kleinen Mädchen ist eine schöne geistvolle Jungfrau geworden. Sie hat sich vorzugsweise das Studium der Physiologie und der Schöpfungsgeschichte an der Hand der Darwin'schen Theorie zur Lebensaufgabe gemacht und hofft, nachdem sie sich schon durch eine bedeutende wissenschaftliche Leistung bekannt gemacht hat, durch eine Schrift über die Reflexbewegung im Verhältniß zur sittlichen Freiheit Zulassung zur akademischen Thätigkeit zu erlangen. Das Kapitel „Nur ein Weib" beleuchtet das Thema der Frauenfrage in der anregendsten Weise, indem es uns in eine Gesellschaft von den Vertretern der medicinischen und philosophischen Facultät einer Hochschule führt, die versammelt ist, um für oder gegen die Zulassung einer Frau zur akademischen Wirksamkeit zu entscheiden. Die Gründe für und wider zeigen uns theils die egoistischen Vorurtheile gegen erweiterte weibliche Geistesthätigkeit, theils überzeugende Wahrheiten für sie, theils auch weise Warnungen vor dem Weibe selbst nachtheiligen Richtungen derselben. Noch eingehender wird die Frage in zwei weiteren Abschnitten „Emancipation des Fleisches" und „Emancipation des Geistes" behandelt. Als Vertreterin der ersteren von der Verfasserin scharf verurtheilten Richtung erscheint eine russische Gräfin, die edlere Emancipation des Geistes vertritt die Heldin des Romanes. Diese beiden Capitel sind als besonders lehrreich für den Gegenstand zu bezeichnen. Der weitere Verlauf der Erzählung schildert die Entwickelung des reichen Gemüthslebens Ernestinens nach ihrer Zurückweisung von der gehofften akademischen Laufbahn und nach ihrem wiederholten Zerfall mit dem Leben. Unter schmerzlichem Seelenkampfe macht sich ihr durch den ausschließlichen Einfluß ihres Oheims, einer völlig einseitigen Verstandesbildung und des damit verbundenen Stolzes niedergehaltenes tiefes Gemüth geltend und entfaltet sich unter der Einwirkung eines bedeutenden Mannes und des Lebens zu einer ihrem ungewöhnlichen Geiste entsprechenden Höhe. So verkehrt sich der Erfolg, den ihr Oheim, der als Opfer seiner eignen Selbstsucht fällt, von seiner Erziehung erwartet hat, noch in das directe Gegentheil dieser Erwartung. Ausgestattet mit den be-

deutendsten Gaben des Geistes und Herzens kehrt Ernestine als ein Weib, das durch die vollendete Harmonie seines tiefen inneren Wesens seine ganze Umgebung gewinnt, an der Hand eines edlen Mannes in das gesunde normale Leben zurück. Von feinem Tacte der Verfasserin zeugt dabei, daß sie das zerknickte Gemüth Ernestinens sich nicht nur an einer geläuterten Religion, sondern auch an den Gebilden der Kunst, die ihr bis dahin unbekannt waren, sich wieder aufrichten läßt.

Durch das ganze Werk zieht sich ein besonnenes, maßvolles Urtheil, indem Frau von Hillern mit gleicher Wärme die Nothwendigkeit einer tieferen Geistesbildung der Frauen betont wie vor falschen Richtungen in derselben warnt. Fast alle interessanten Seiten der Frauenfrage sind berührt und über das, was nicht ausdrücklich hervorgehoben ist, giebt das Buch, das wie jedes außergewöhnliche viel zwischen den Zeilen lesen läßt, bedeutende Anregung zum Nachdenken.

Ich habe mich geflissentlich auf eine nackte Skizze des Inhaltes beschränkt, um das Hauptmaterial blos kurz zu zeigen und nicht durch den Versuch einer eingehenden Reproduction desselben den vollen Eindruck eines reichen Kunstwerkes für die zu schwächen, denen das Buch noch unbekannt ist, und denen es auf das Wärmste zu empfehlen ist.

Frau von Hillern übertrifft ohne Frage die meisten unsrer modernen Romanschriftsteller bei Weitem. Der Stil ihres Werkes trägt meistens den Stempel classischer Vollendung und hält sich namentlich in künstlerisch objectiver Ruhe fern von jener declamirenden Redseligkeit und Leidenschaftlichkeit, die uns die Lectüre der Werke der meisten Romandichterinnen verleidet. In der Darstellung des Alltäglichen ist die Diction leicht und einfach und erhebt sich nur bei bedeutenden Scenen und Gedanken zu pathetischem Schwunge. Dabei drängen sich die leitenden Gedanken nicht mit oratorischer Subjectivität in ihrer Nacktheit hervor, sondern die Tendenz wird meistens mehr empfunden und geahnt als greifbar dargelegt, und so dem Spiel der Gedanken des Lesers reichlich Raum gelassen. Die künstlerische Objectivität und Selbstbeherrschung, mit der die Dichterin hierin verfährt,

zeigt, daß wir ein wahres, von seiner Aufgabe durchdrungenes Dichteringenium und kein nach dem Effect haschendes Talent vor uns haben. Dazu verbindet der Roman mit tiefem sittlichen und künstlerischen Gehalte, was keineswegs eine häufige Erscheinung ist, eine fortwährend spannende dramatische Entwickelung und ist reich an überraschenden, interessanten Situationen. Ueberall merkt man, daß die Dichterin nicht mit den schwachen Farben der Reflexion zeichnet; vielmehr ist Alles von dem erfrischenden Leben, das aus eigner Beobachtung und Erfahrung entspringt, beseelt. Die Ausführung der Charactere ist sehr scharf, und namentlich ist die Zeichnung des ächt Männlichen und ächt Weiblichen mit feiner Beobachtung durchgeführt. Dies tritt besonders in dem schönen Gegensatze der beiden Hauptfiguren, Ernestinens von Hartwich und Möllners hervor, zweier großer Charactere, die allein schon in der Durchführung die Meisterschaft einer tief angelegten Künstlernatur bekunden. Auch die Zeichnung des alten Heim verbindet viel Originalität mit Sinnigkeit und gutem Geschmack. Nicht minder angenehm berühren uns Charactere wie die Staatsräthin, Professor Kern und viele andere. Von abnormen Figuren ist namentlich Elsa Herbert mit ergötzlichem Humor gezeichnet. Als eine gute Episode ist die Schilderung des Ehepaares in dem Dorfschulmeisterhause hervorzuheben; besonders ergreifend ist der Abschnitt „die Stärke der Schwachen."

Nicht vollständig hat sich dagegen die Verfasserin vor zu weit gehender Ausführung niedriger und gemeiner Charactere zu wahren gewußt. So möchte man wohl den Character des Doctor Gleißert als unnatürlich bezeichnen können, indem man die Möglichkeit eines so ausschließlichen Egoismus und solch berechnender Bosheit in Zweifel zöge. Jedoch ist hierbei namentlich zu bedenken, daß die erwähnte Figur der Dichterin für die Entwickelung der Haupthandlung eine der unentbehrlichsten war, und daß die väterliche Liebe Gleißerts zu seiner eigenen Tochter einigermaßen wieder mit seinem sonstigen Character aussöhnt, der sonst eher Werth für die psychologische Statistik der Verbrechen als für ein Werk der schönen Kunst haben würde. Noch weniger

wohlthuend auf das ästhetische Gefühl wirkt die Schilderung von Gleißerts Frau sowie von Professor Herbert. Auch ist der Character der Gräfin Worronska mit zu starken Farben aufgetragen; besonders wirken die allzudrastischen Scenen zwischen Herbert sowie Möllner und der Gräfin mit der Schilderung der dabei vorkommenden wilden Affectausbrüche mehr verletzend als ergreifend, wenn sich auch der Kunstaufwand in ihrer Ausmalung nicht verkennen läßt. Freilich entbehrt auch die Zeichnung unedler Naturen und zu stark wirkender Scenen bei der Dichterin nicht der Wahrheit, und diese heben die edleren Charactere des Romanes sowie die Scenen von reinerer Wirkung mehr hervor. Ja diese Scenen und Figuren würden den meisten andern Romanen Ehre machen. Aber bei einem Werke von so hoher Vollendung und Reinheit verletzen sie in ihrer zu großen Ausführlichkeit, da sie mehr in die Aesthetik des Häßlichen gehören. Es ist sehr bedeutsam für die Tiefe des Schönheitsgefühles der Hellenen, wenn die griechische Kunst den Agamemnon bei dem Opfertode seiner Tochter mit verhülltem Antlitz darstellt, weil der Ausdruck zu furchtbaren Seelenschmerzes die Gesichtszüge entstellt, und wenn die griechische Bühne Selbstmorde hinter der Scene vorsichgehen läßt. Solch dankbare Objecte für den Effect in der Darstellung läßt sich aber unsre moderne Kunst nicht gern entgehen. Bei untergeordneten künstlerischen Werken sind Figuren und Effecte, welche mehr auf die Leidenschaft als auf das Schönheitsgefühl wirken, nicht zu tadeln; denn es sind die besten Leistungen der Mittelmäßigkeit. Bei bedeutenden Schöpfungen wie dem besprochenen Werke sind sie, wenn sie stärker und ausführlicher als nöthig hervortreten, scharf zu verurtheilen.

IV.

Die weiblichen Erziehungsanstalten in Rußland.

(Correspondenz aus Rußland.)

Unter andern Sehenswürdigkeiten St. Petersburgs werden den Fremden von hohem Rang oder Ruf auch die kaiserl. weiblichen Erziehungsanstalten als Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit anempfohlen. Der Besucher beschaut und bewundert die palastartigen Gebäude und in denselben die prächtigen glänzenden Parquetsäle, wimmelnd von jugendlichen lieblichen Gestalten, die alle wegen des angemeldeten Besuchs sonntäglich gekleidet sind. Zum Empfange wird dem Besucher ein Ohrenschmaus geboten, bestehend aus schönem Gesang und ausgezeichnetem Klavierspiel. Was Wunder, daß er ganz bezaubert diese gepriesenen Bildungsstätten verläßt, ohne von der inneren Organisation des kolossalen Erziehungslaboratoriums eine richtige Vorstellung mitzunehmen. In Rußland selbst ist über diese Organisation auch nicht viel in die Oeffentlichkeit gedrungen, da die bestehenden Preßgesetze, oder vielmehr ihre willkürliche Auslegung eine offene Besprechung der Mängel dieser Institute, die bekanntlich unter dem Protectorate der Glieder des kaiserl. Hauses stehen, nicht zulassen. Diese Rücksichten können für ein deutsches pädagogisches Organ nicht maßgebend sein, und da eine aufrichtige wahrheitsgetreue Schilderung der rein pädagogischen Zustände specielle Winke und Fingerzeige für die gesammte Erziehungswelt bieten mag, so hoffen wir, daß folgende Skizze auch für den deutschen Leser nicht ganz ohne Interesse sein wird. Hierbei müssen wir bemerken, daß wir in unserem Aufsatze unsere eigenen Erlebnisse und Erfahrungen während einer mehrjährigen Wirksamkeit in diesen Anstalten durch eine zu gewissen Zwecken verfaßte Denkschrift eines bekannten russischen Pädagogen vervollständigt haben.

Die Errichtung der geschlossenen weiblichen Erziehungsanstalten in Rußland, die an Zahl (uns sind gegen 40 bekannt)

und Größe (einige von ihnen besitzen gegen 700 Zöglinge) in keinem Lande ihres Gleichen finden, fällt in die Zeit der Alle herrschaft französischer Sitte. Eine der Illustrationen der Regierung Katharina's II., Betzkoy, der zuerst das Projekt dazu ausarbeitete, motivirte die Gründung der weiblichen Internat durch die Nothwendigkeit, eine neue Generation der Frauen heranzubilden und dadurch mit den alten asiatischen Sitten und Gebräuchen des Familienlebens zu brechen. Das merkwürdige psychologische Experiment ist ziemlich gelungen; ob aber die neue weibliche Generation in jeder Hinsicht eine bessere genannt werden kann, erscheint sehr zweifelhaft, da jeder gewaltthätige Bruch mit dem geschichtlichen Gange der menschlichen Entwickelung nie unbestraft geschehen kann. — Die innere Organisation dieser Anstalten ist im Ganzen ihrem Prototyp, dem Fräuleinstift im St. Cyr, Schöpfung der Mme. Maintenon, nachgebildet, damit aber auch in eine Stagnation, die vielen französischen Einrichtungen ungeachtet der zahlreichen Revolutionen innewohnt, gerathen, aus der sie weder Zeit- noch Personenwechsel der Regierung und Verwaltung zu befreien vermochte. Als Beweis diene folgendes Beispiel. So wie nach dem Beispiele der Regierungen eines Ludwig XIV. und XV. die große russische Kaiserin besagte weibliche Anstalten oft als Vergnügungsorte des Hofes und der Gesellschaft betrachtete und darum in denselben für den Hof und das diplomatische Corps Galladiners mit Comödienbegleitung von Seiten der Schülerinnen veranstaltete, eben so treffen wir daselbst auch in unseren Tagen Festivitäten, Aufführungen von lebenden Bildern und Tanz an, wobei die jungen Fräulein sich mit ihren quasi Cousins und guten Bekannten der Direktrice, noblen Gardeoffizieren, in angenehmer Conversation ergehen. Daß diese frivolen Belustigungen mit den Erziehungszwecken und dem heiligen Berufe der Zöglinge, die oft ihr Brod als Gouvernanten zu verdienen haben, nicht übereinstimmen — daran denkt wohl Niemand, am wenigsten die Directrice, deren Eigenliebe sich sehr geschmeichelt fühlt, die Beschreibung dieser glänzenden Feste in den Zeitungen anzutreffen. — Wenn wir noch



andere verkehrte Erziehungsmittel als: veraltete Lehrmethoden, mechanisches Auswendiglernen, Mangel an individueller Entwickelung, Bevorzugung der Zöglinge, die sich durch Titel, Vermögen oder Schönheit auszeichnen, sodann die antipädagogische Hervorhebung einzelner Lehrgegenstände, als: französische Sprache, Fertigkeit in Balletttänzen, Gesang und Klavierspiel — Mängel, die mehr oder weniger allen diesen Anstalten anhaften und sie mehr zu Dressur- als Erziehungsanstalten stempeln, in Betracht ziehen wollen, so wird einem Jeden wohl einleuchten, daß hier die erprobtesten Reformpläne und Bemühungen der größten Pädagogen erfolglos bleiben mußten, und daß diejenigen nicht parteiisch urtheilen, welchen diese Anstalten als überlebt erscheinen.

Die verkehrte Wirthschaft in diesen Casernen, deren Unterhalt enorme Summen erfordert, wird auch durch die falsche Organisation der Verwaltung am besten erklärt. Alle weiblichen Internate, die bekanntlich unter der hohen Patronage der Mitglieder des kaiserl. Hauses stehen, werden von der IV. Abtheilung der Höchsteigenen Kanzelei, die zum dirigirenden Chef den Prinzen von Oldenburg hat, verwaltet. Diese Abtheilung bildet so zu sagen ein eigenes Ministerium der weiblichen Volksaufklärung; denn außer den Internaten gehören zu diesem Ressort auch andere weibliche Bildungsanstalten als: die sogenannten weiblichen Gymnasien und andere. Die Geldmittel, die diese abgesonderte Verwaltung der weiblichen Anstalten den männlichen entzieht, sind beträchtlich und werden von dem eigentlichen Ministerium der Volksaufklärung mit scheelen Augen angesehen. Die eigentliche Aufgabe der IV. Abtheilung der kaiserl. Kanzlei, sollte, wie schon ihre Benennung sagt, ausschließlich in der Vorlage der Berichte aus den zwei Hautconseils der Hauptstädte und den Provinzialconseils, denen die unmittelbare Verwaltung der Anstalten anvertraut ist, bestehen; doch haben hohe personelle Einflüsse dieser vermittelnden Behörde eine Macht und Bedeutung zuerkannt, die eine selbständige Verwaltung unmöglich machen. Da übrigens die meisten Mitglieder der Conseils aus Veteranen der Büreaukratie und der Armee bestehen, die ihr Amt unentgeltlich versehen und von den Aufgaben der Pädagogik meistens

einen sehr schwachen Begriff haben, so erklären sich leicht die legislativen und administrativen Uebergriffe der Kanzlei. So wohlthätig sich auch kaiserlicher Schutz und Fürsorge, den die Anstalten genießen, in einzelnen Fällen erweisen, so sind sie doch in der Regel hemmender Natur in Betreff der directen Factoren der Verwaltung und Erziehung. Auch unterwerfen sich die Allerhöchsten Personen diesen Verhältnissen nur als einem Vermächtnisse jener Zeit, in welcher die weiblichen Anstalten das wirkliche Glück hatten, unter der persönlichen Leitung der verwittweten Kaiserin Marie, einer würtembergischen Prinzessin, zu stehen. Ein prononcirtes erziehliches Talent der hohen Frau, die Möglichkeit, ihre ganze Muße den Anstalten zu widmen*), die Abwesenheit der modernen bureaukratischen Centralisation und andere Zeitumstände erhöhten den Erfolg der echt mütterlichen Pflege der Anstalten, eines Verhältnisses, das in der jetzigen Zeit sich schwerlich irgendwie herstellen läßt. Der IV. Abtheilung steht zwar ein pädagogisches Comité, aus Schulinspectoren der Anstalten bestehend, zur Seite, das in allen Unterrichtsfragen (als ob nicht Alles andere, was irgend wie in Beziehung zu dem inneren Leben der Anstalt steht, auch dem Gutachten der Pädagogen unterworfen werden müßte!) seine Stimme abzugeben hat; doch auch hier greift die Hand der Bureaukratie paralysirend ein, und oft wird eine Ansicht, ein Grundsatz, nach langen Debatten von den Fachmännern ausgearbeitet, willkürlich oder unwillkürlich in den Endbestimmungen entstellt oder ganz verworfen.

Außer der IV. Abtheilung und den Ortsconseils steht jeder Erziehungsanstalt noch ein Curatorium, bestehend aus einem oder zwei Gliedern, vor. Im letzteren Falle beaufsichtigt einer von ihnen den ökonomischen, der andere den erziehlichen Theil.

---

*) Die Kaiserin Marie besuchte die damals noch nicht zahlreichen Anstalten in Petersburg fast täglich und verbrachte ganze Vormittage bei den Prüfungen der Zöglinge. Die meisten Erzieherinnen und Lehrer kannte sie persönlich und munterte sie durch kaiserl. Geschenke und Gnadenbezeigungen auf.

Ihre Thätigkeit und ihr persönlicher Einfluß hängen vom persönlichen Charakter und der Stellung, die sie in der Beamtenwelt einnehmen, ab. Wir kannten in diesem Amte einen Hofwürdenträger, der durch seine aristokratische Indolenz und Rücksichtslosigkeit die Entlassungsprüfungen, denen er beizuwohnen hatte, gewöhnlich monatelang in die Länge zog, dadurch den jungen Mädchen schlaflose Nächte verursachte, alle Lehrerkräfte in eine peinliche Erwartung und Spannung versetzte, und so den regelmäßigen Gang der ganzen Anstalt in Stockung brachte. Doch meist sind die Herren Curatores, die ihr Ehrenamt auch unbesoldet verwalten, Herren, die nichts Besseres wünschen, als daß man sie in Ruhe läßt; um aber die Verantwortlichkeit nicht zu haben, verwenden sie ihre ganze Zeit darauf, um einen modus vivendi mit der Directrice der Anstalt zu erdenken. Diese Politik macht auch die Letzte fast zur unumschränkten Herrscherin in der Anstalt. Die Frauen, die einmal Macht geschmeckt haben, verlieren in der Regel die Fähigkeit, ihre herrschsüchtigen Launen von dem, was recht und nützlich ist, zu unterscheiden. Darum ist es keine leichte Aufgabe der Herren Vorgesetzten, das Schalten und Walten der Directrice in den Grenzen der Gesetzlichkeit zu erhalten. Oft entsteht aus diesem Bestreben ein langjähriger geheimer Krieg, wobei gewöhnlich das Weib über den Mann den Sieg davonträgt, weil jedes Intriguenwesen auf die Kräfte des Mannes schwächend einwirkt, die des Weibes aber zu energievollerer Thätigkeit anspornt.

Um den abnormen Einfluß, den die Directrice auf die Leitung der Erziehung und der Verwaltung der Anstalt ausübt, zu begreifen, müssen wir zuerst die Wege, die sie zu dieser einflußreichen Stellung geführt haben, und die Mittel, die sie anwendet, um sich in einer unantastbaren Position zu erhalten, beleuchten. Da in der Regel die Directricenstelle von der Kaiserin selbst vergeben wird, so gelangt man dazu nur durch sehr gewichtige und vielseitige Protection; geistige und moralische Capacität der Candidatin, ihr moralischer Wandel und Ruf fällt gewöhnlich wenig in die Wagschale, obgleich die Antecedenzien und Eigenschaften der Dame selbstverständlich von den Fürbittern

in dem schönsten Lichte dargestellt werden. Da die Verantwortlichkeit dieses leichtfertigen und gewissenlosen Verfahrens sich auf viele Fürsprecher vertheilt, so lastet sie eigentlich auf Niemandem, um so mehr, als die endgültige Bestimmung von der Hohen Patronesse ausgeht. Unter solchen Umständen ist es eine ganz gewöhnliche Erscheinung, daß man unter den Directricen Frauen, die nach den Grundsätzen der modernen Emancipationstheorie von ihren Männern getrennt oder geschieden sind, findet. Nicht wahr, ein sonderbares Beispiel der Heiligkeit der Ehe und des Familienglücks für künftige Frauen und Mütter? *)

Meist wird die gutbesoldete (1000 bis 3000 Thlr. nebst Diäten und freie Station) Directricenstelle als ein Versorgungs-

---

*) Unsere Schilderung übertreibt keineswegs, und als Beleg können wir folgendes Original-Gesuch einer mißglückten Candidatin, das an einen der Fürsprecher gerichtet war, mittheilen. Die Bittstellerin sagt darin über einen hohen Beamten der IV. Abtheilung, Herrn St., der sich wahrscheinlich von personellen Rücksichten nicht beeinflussen ließ, „ich muthmaße, daß Herr St. meinem Gesuch feindlich entgegensteht; denn seine Einwürfe sind Gemeinplätze, die man gewöhnlich gebraucht, wenn man etwas ablehnen will: denn was erstens meinen Ehestand anbetrifft, so hat darin das Gesetz so viele Ausnahmen gemacht, daß man sich auf ihn nicht beziehen kann. Wir haben unter den Directricen die Mdm. D. angetroffen, die getrennt von ihrem Manne lebte, (diese durch ihre Tollkühnheiten berüchtigte Dame, die in der größten der Anstalten mehrere Jahre vor der jetzigen Regierung unumschränkt schaltete, giebt ein eclatantes Beispiel der Schädlichkeit der Directricenherrschaft. Sie wurde nicht eher abgesetzt, bis sie sich erlaubte, bei der Aufführung von lebenden Bildern den Rahmen vom kaiserl. Bilde zu benutzen. B. d. V.) ferner Mdm. Z. mit Mann und Sohn — beklagenswerther Umstand! (eine Anspielung auf einen scandalösen Fall in der Anstalt B. d. V.) u. a. m. Hätte ich also weniger Recht als diese Damen, weil ich nicht von meinem Manne getrennt lebe? Was zweitens meine 48 Jahre anbetrifft, so muß ich bemerken, daß man weit ältere Direktricen in der Hauptstadt antrifft, und daß ich mich jung genug fühle, wie ich denn auch bisher alle meine Geschäfte mit Feuereifer zu besorgen gewohnt war. . . . . Ich habe die Gräfin P. gesprochen und sie gebeten, ihrem Mann zu schreiben, daß ich im Nothfalle auf seine Unterstützung rechne. . . . Gegenwärtig wäre es meiner Meinung nach am gerathensten, mich durch Freunde der Gewogenheit der subalternen Beamten des Prinzen zu versichern; denn oft ist ihr Widerstand viel wirksamer, als die höchste Protection. . . .

mittel betrachtet; doch trifft man unter den Aspirantinnen auch Personen im Wohlstande, die nur aus Ehrgeiz diese Stellung suchen. Unlängst z. B. stand einem Stifte elternloser Kinder armer Beamten die Frau eines Ministercollegen vor. Sie wußte übrigens die materiellen Vortheile ihrer Stelle ebenso gut auszubeuten wie Andere, denn um die Frau Geheimräthin nebst Gemahl, Söhnen und Töchtern mit ihren Gouvernanten comfortabel zu placiren, mußte die Anstalt 30 von ihren besten Zimmern opfern. Man erzählt, daß allein die Lampenbeleuchtung ihrer Wohnung der Oeconomie der Anstalt an 600 Thlr. kostete. Man erklärt sich leicht, wie groß der Nutzen gewesen sein mag, den die Frau eines Mannes, dessen hohe Stellung sie fast alltäglich in den Wirbel des Hof- und gesellschaftlichen Lebens hineinzog, der Anstalt bringen konnte.

Der Schwerpunkt der Macht der Directrice befindet sich hauptsächlich in dem leichten Zutritt, den sie zu den Patronen der Anstalten, den Gliedern des kaiserl. Hauses, hat. Diese hohe Gunst, zu jeder Zeit über die Angelegenheit der Anstalt mit Ueberspringung aller Verwaltungsbehörden höchsten Orts zu conferiren, wobei die rücksichtslose leidenschaftliche Natur des Weibes nicht ermangelt, Sachen und Personen in tendenziöser Beleuchtung erscheinen zu lassen, — Alles dieses umgiebt die Frau mit einem Nimbus von Machtvollkommenheit, der ihr möglich macht, sich über Statuten und Meinungen anderer an der Anstalt wirkenden Personen hinwegzusetzen. Daher kommt es auch, daß der Director des wirthschaftlichen Theils und der sogenannte Klasseninspector (Schulinspector), die nach dem Reglement der Directrice nicht unter-, sondern beigeordnet sind, in der Wirklichkeit nur als ihre gehorsamsten Diener fungiren können. Uns ist ein Fall bekannt, daß ein allgemein geehrter Schulinspector, ein Schüler Pestalozzis, seine statutmäßige selbständige Stellung behaupten wollend, sich einen Allerhöchsten Verweis zuzog, weil er in der Hitze des Wortstreites mit der Directrice sich des Sprüchwortes: „der Schuster bleibe bei seinem Leisten“ bediente. Diese offizielle Demüthigung, die er nach einem ehrenvollen 25jährigen Dienst (die Directrice wirkte an

der Anstalt kaum ein Jahr), nachdem er kurz zuvor zu seinem Amtsjubiläum ein Allerhöchstes Geschenk, begleitet von einem Reskripte erhalten hatte, brachte den allgemein bedauerten Mann in's frühe Grab.

Wenn Autoritäts-Personen von anerkanntem Verdienst derartige rücksichtslose Behandlung erleben, von welcher Bedeutung können dann die übrigen erziehlichen Kräfte der Anstalt, die eigentlichen Erzieherinnen, die sogenannten Klassendamen und Lehrer sein?

Zu den weiteren Mitteln, welche die Directrice zur Erreichung ihrer Zwecke nicht zu benutzen verschmäht, gehört die Kunst, sich die Damen in der Umgebung der Patronesse geneigt und dienstwillig zu machen, selbst die Hofkammerjungfern werden in dieser Hinsicht nicht für zu gering betrachtet.

Die Macht, welche die Directrice sich durch erlaubte oder nur usurpirte Mittel aneignet, macht oft ihren eigenen Kopf schwindeln, und sie erlaubt sich zuweilen Handlungen, die an's Unglaubliche grenzen, besonders wenn man bedenkt, daß sie in einem unumschränkten Staate spielen.

Man erzählt, eine Directrice habe sich einst herausgenommen, einem Gliede des kaiserl. Hauses (geb. deutsche Prinzessin), das die Anstalt während des Mittagsessens besuchte, auf die Frage, was für eine Suppe den Kindern gereicht sei, die schnippische Antwort zu geben, man habe die in ihrem Vaterlande so beliebte Hafersuppe gewählt.*) Diesen schlechten Witz ließ man wahrscheinlich aus hochherziger Duldsamkeit und des hohen Ansehens wegen, das diese Dame beim sel. Kaiser genoß, unbestraft passiren. — Von welcher Gattung die pädagogischen Leistungen der erwähnten Directrice, die mehr als ein viertel Jahrhundert in der Anstalt herrscht, sein können, erweist sich aus der nicht unlängst erschienenen Beschreibung eines Festes, das von ihr ver-

---

*) Um das Beleidigende der Antwort zu verstehen, muß ich bemerken, daß man in Rußland der Meinung ist, die Deutschen ernährten sich von Wassersuppen u. dergl. wenig kräftigen Speisen.

anstaltet wurde. In der bei dergleichen Gelegenheiten obligaten Aufführung von lebenden Bildern erschienen die Zöglinge vor einem zahlreichen Publikum in Zigeunermädchencostümen und gaben nach der allgemeinen Meinung das wilde und bachantische Treiben eines Zigeunerlagers mit großer Natürlichkeit wieder! —

Die Rollen, die den andern Factoren der Erziehung, den Inspectricen der verschiedenen Abtheilungen und den Klassendamen von der Directrice zugewiesen sind, bedürfen keiner langen Schilderung. Auch bei ihrer Anstellung entscheidet die Protection hoher Gönner und der Selbstwille der Directrice. Man verlangt von den Bewerberinnen dieser Stelle nichts als Fertigkeiten in den neuen Sprachen und gute Manieren. Eine der obenerwähnten Directricen pflegte die sich bei ihr meldenden Aspirantinnen auf diese Weise anzureden: „Ich muß Ihnen, meine Verehrteste, im Voraus warnend bemerken, daß ich die Klassendamen meiner (sic) Anstalt wie schmutzige Wäsche wechsle.“ Trotz dieses wenig versprechenden Empfanges fanden sich doch Wesen ein, die ihr Ehrgefühl des lieben Brodes halber opferten! Unter diesen Bedingungen kann man freilich von den quasi Erzieherinnen weder selbständige erzieherische Thätigkeit, noch eine achtunggebietende Autorität den Zöglingen gegenüber erwarten. Auch sind die Fälle grober Ausschreitungen und disciplinarischer Uebertretungen in den Anstalten von Seiten der Zöglinge fast alltägliche Erscheinungen, und gewöhnlich bleiben die jungen Mädchen, besonders die von der Directrice bevorzugten, unbestraft. —

Bei einem Festessen, womit in der Regel der Actus einer Erziehungsanstalt beschlossen wird, brachte einst ein Schulinspector, der Vorstand des Lehrercollegiums, nachdem die Toaste der Directrice und anderer Personen vorangegangen waren — das Wohlsein aller derer, die hinter den Coulissen wirken, aus. Diese sarkastisch-humoristischen Worte galten dem Unterrichtspersonal, dem die eben erhaltenen brillanten Prüfungsresultate zu verdanken waren, ohne daß ihm von irgend einer Seite ein Wort der Anerkennung geworden wäre. Der Ausdruck „hinter den Coulissen“ charakterisirt sehr genau die Stellung derer, die an der Bildung der Zöglinge arbeiten. Wir sagen absichtlich Bildung

und nicht Erziehung, weil in den weiblichen Erziehungsinstituten der falsche Grundsatz herrscht, daß die Erziehung getrennt von der Bildung ihre Zwecke verfolgen soll, weil sonst die erziehliche Thätigkeit des Lehrers den Mann in eine allzu vertrauliche Nähe des Mädchens bringen könnte. Von den erziehlichen Elementen des Unterrichts und dem Einflusse, den ein Lehrer trotz aller Verbote auf die ethische Seite der Zöglinge ausüben kann, schien den Herren Vorgesetzten nichts bekannt zu sein. Erst die Erscheinung der sogenannten Nihilisten und Nihilistinnen, die größtentheils den kaiserl. Knaben- und Mädcheninternaten entsprungen waren, öffneten ihnen die Augen. Ungeachtet der strengen Aufsicht der Klassendamen, die keinen Augenblick Schülerinnen und Lehrer allein lassen dürfen, wurden den armen Mädchen die tollsten Lehren und unerwiesensten Behauptungen, unter Andern auch das Nackteste und Gefährlichste aus den Lehren Moleschotts, Büchners und tutti frutti mitgetheilt, und auf diesem Wege eine Frauen-Generation herangebildet, die dem krassesten Materialismus huldigt und durch den Atheismus die Negation und Lossagung von allen moralischen Banden, die Ebenbürtigkeit des weiblichen Geistes mit dem des männlichen als ein natürliches Recht zu beweisen sucht. Bei den bekannten Studentenunruhen 1863 sah man diese weiblichen Zerrbilder sogar auf offener Straße Reden halten. . . .

Diese sonderbaren Erscheinungen in der weiblichen Erziehungswelt machten wohl die Regierungssphären stutzig; die öffentliche Meinung schlug Allarm; doch an eine radikale Aenderung des ganzen antipädagogischen Erziehungssystems, an eine vollständige Umbildung der weiblichen Anstalten, resp. Aufhebung des Internats dachte man am allerwenigsten. Wie gewöhnlich glaubte man dem Uebel mit Palliativen und disciplinarischen Maßregeln, die nur das eingesaugte Gift verdecken, aber nicht vernichten können, abhelfen zu können.

Was nun die Bataillone von Lehrern (einige der Anstalten besitzen ihrer bis 75) anbetrifft, so sind es meistens Stundengeber, die mit der Anstalt in keinem organischen Verbande stehen.

Da Rußland fast gar keine Lehrerseminarien*) besitzt, so werden junge Leute gleich nach Absolvirung des Universitätscursus ohne Rücksicht auf ihre Facultätsstudien, ja ohne alle theoretische Vorkenntnisse in der Pädagogik, für die ein Lehrstuhl nur bei ein paar Universitäten begründet ist, angestellt. Da die Lehrer das Recht haben, an mehreren Anstalten zugleich zu wirken, so machen sie davon in der Hauptstadt einen unverschämten Gebrauch, gehören eigentlich keiner Anstalt an und bilden in keiner ein selbständiges Lehrercollegium. Bei der in den Anstalten herrschenden Ordnung, die der Directrice und, mit ihrer Erlaubniß, dem Inspector die Gewalt giebt, ein unumschränktes Regiment zu führen, würde ein solches Collegium auch nur eine traurige Gestalt gewinnen können.

Es gehört nicht zu unserer Aufgabe, uns einer erschöpfenden Musterung der in diesen Anstalten geltenden Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts zu unterwerfen. Eine eingehende Kritik mit wohlgemeintem Rathe, die Mängel und Fehler der Organisation zu beseitigen (da man das Internatwesen nicht aufzuheben geneigt ist), würde zu Nichts führen. Eine geschlossene Erziehungsanstalt, worin die Kinder verschiedenen Alters massenhaft zwischen vier Wänden zusammengesteckt sind, wobei natürlicherweise alle moralische individuelle Entwickelung und intellectuelle Bildung von Personen ohne Beruf und Kenntnisse nur fabrikmäßig betrieben werden kann, gleicht mehr einer Kaserne als einer Erziehungsstätte. Es ist im wahren Sinne des Wortes ein pädagogisches Monstrum, das nur einer physischen Kraft parirt, und dessen abschreckende Eigenschaften nur durch verschiedene künstliche Mittel und Hokuspokus der allgemeinen Entrüstung entgehen. Wenn die schwachen Seiten der Erziehung in den geschlossenen Anstalten ihren Hohen Beschützern, trotz der brillanten offiziellen Berichte über Fortschritte in religiöser, sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht, auch nicht für immer entgehen

*) Erst vor zwei Jahren ist ein Gymnasiallehrerinstitut in Petersburg gegründet; seine selbständige Thätigkeit wird erst mit 1871 beginnen.

sollten, so steht doch der raschen Abhülfe, resp. Umwandlung in offene Töchterschulen die Gewohnheit vieler Kreise, ihre Kinder außer dem Hause und auf Kosten der Regierung erzogen zu sehen, zu sehr entgegen. Man sieht hieraus, daß sowohl die Regierung als auch die Eltern in einen circulum vitiosum gerathen sind; denn die erste, sich stützend auf die Bitten um Aufnahme der Kinder, die von Jahr zu Jahr zunehmen, erhält die Anstalten im alten status quo, wogegen die Eltern all ihr Vertrauen den Anstalten schenken, die von der Regierung in einer so splendiden Weise aufrecht erhalten werden.

Von einer monarchischen Regierung, die bis jetzt die Initiative aller nützlichen Reformen besessen, sollte man aber erwarten, daß ein solches laisser aller in dem Gebiete der weiblichen Erziehung die längste Zeit existirt habe. Die weiblichen Internate, wenigstens in der Form, in welcher sie in Rußland erscheinen, müssen sterben, um neuem Leben Platz zu machen. Mit den Mitteln von einer Million Rubel, die diese Anstalten dem Staate kosten, könnte man unsere Lehrerseminare und hunderte von Volksschulen, an denen das große Reich einen empfindlichen Mangel leidet, errichten.

V.

Pädagogische Briefe aus Amerika.

Oshkosh, Wis., 17 Febr. 1870.

I. Auf einer Lehrerconferenz.

Mehr in Folge der freundlichen Einladung des Präsidenten des Oshkosher Schulvorstandes als aus eigenem Antriebe hatte ich mich in der geräumigen Aula des hiesigen Hochschulgebäudes zu einer Conferenz amerikanischer Elementarlehrer eingefunden, um mich, wie schon früher, abermals zu langweilen und in meiner alten Ansicht über amerikanische Pädagogik auf's Neue bestärken

zu lassen. Da eine öffentliche Einladung an das gesammte Publikum ergangen war, so war die Halle gut besetzt, und zwar hauptsächlich von dem schönen Geschlechte, das erstens für derartige Dinge mehr Zeit als die Männer hat und eine Abwechslung der stereotypen Theevisiten mit obligatem Klatsche mit Freuden begrüßt, und zweitens auch am Erziehungs- und Unterrichtswesen direct mehr betheiligt ist, da ja bekanntlich an allen amerikanischen Elementar- und Mittelschulen (Grammar Schools) mit sehr wenigen Ausnahmen nur Damen beschäftigt sind. Aus diesem Grunde nun anzunehmen, daß sie sich auch für das wahre Wesen ihres Berufes inniger interessiren und nach einer jeden darauf bezüglichen neuen Idee wie Litteraturhistoriker nach alten Incunabeln haschen, hieße nur weit vom Ziele schießen; denn Nichts ist diesen Ladies gleichgültiger und in keiner Branche können sie unmöglich unwissender sein, als gerade auf dem Gebiete ihres Berufes; ja, ich möchte, auf eigene Anschauung gestützt, dreist behaupten, daß es für sie überhaupt keine Wissenschaft der Pädagogik giebt, da sie, wie die sie anstellenden Schulinspectoren noch der festesten Ueberzeugung sind, daß, wer sein vorgeschriebenes Examen in Rechnen, Geschichte der Vereinigten Staaten, Geographie und Rechtschreiben bestehe, diese Dinge auch selbstverständlich lehren könne.

Die Mehrzahl der amerikanischen Lehrerinnen sind solche, die sich in den Jahren befinden, wo sie nicht mehr älter werden, und denen weder pecuniäre Mittel noch persönliche Reize die Anwartschaft auf eine gewünschtere Existenz eröffnen; für diese ist also das Schulfach ein Rettungsanker, und da sie sich durchgängig mit einem Drittel des Gehaltes begnügen, den ein Mann für dieselbe Stellung beanspruchen würde, und das Wachsthum der Stadt mit Riesenschritten voranschreitet, so ist es auch für sie sehr leicht, ein beständiges Engagement zu finden. Uebrigens sind sie auch gerade so gut wie die männlichen amerikanischen Lehrer; beide halten sich ja doch nur bei ihrem Unterrichte an die vom Schulvorstande bestimmten Textbücher, aus denen sie katechismusartig die zu stellenden Fragen ablesen und dann die Antwort des Kindes mit dem des Buches vergleichen. Darin besteht mit

kurzen Worten das ganze Geheimniß' des amerikanischen Unterrichts.

Das auf kleinen Zetteln gedruckte Programm der Conferenz wurde am Eingange der Halle vertheilt; doch schien sich der ganze Gang der Verhandlungen nicht im geringsten daran zu halten, und zwar aus dem höchst einfachen Grunde, weil man, wie man mir späterhin mittheilte, auf dasselbe die Namen und Themen der Vorträge bekannter Lehrer und Lehrerinnen gesetzt, ohne daß man denselben vorher auch das geringste Wort davon gesagt hatte.

Die Sitzung wurde mit dem Vorlesen irgendwelcher Gedichte eröffnet, was man Rhetorical exercises nannte; jeder, der sich auf seine Aussprache und Stimme etwas einbildete und irgend ein Buch in der Tasche hatte, konnte daran theilnehmen. Diese Uebungen wurden mit einer knittelpoetischen Huldigung, dem anwesenden Bezirksschulinspector von einem Halbjahrslehrer aus einem benachbarten Dorfe dargebracht, geschlossen, die ob ihrer urwüchsigen Originalität einen das ganze Gebäude erschütternden Beifallssturm erndtete.

Darauf wurde die heikle Frage der körperlichen Züchtigung zur Sprache gebracht, und eine ältliche Lehrerin las einen darauf bezüglichen gut stilisirten Aufsatz vor, dessen Hauptinhalt sich um die alte republikanische Maxime drehte, das dasjenige das beste Gouvernement sei, das am wenigsten regiere, und von diesem Standpunkte aus die Prügelstrafe verdammte, — eine Ansicht, der alle andern, die ums Wort baten, beipflichteten. Da Niemand widersprach, so war dieser Gegenstand sehr bald erschöpft, so daß einem jungen Manne, der für die Newyorker Schulbuchhandlung von Toison, Phinney & Co. reiste, die ersehnte Gelegenheit geboten wurde, einen längeren Vortrag über das Spencer'sche Schönschreibesystem zu halten. Er erläuterte dasselbe durch zahlreiche Beispiele an der Wandtafel und erregte durch seine äußerst eleganten Schriftzüge die Bewunderung aller Anwesenden.

Das Schönschreiben wird in Amerika als eine sehr geschätzte Kunst betrachtet und nirgends in der Welt findet man durch-

gängig so schöne geschmackvolle Handschriften wie gerade hier. Leider wird denselben in den gewöhnlichen Bürgerschulen nicht die gehörige Aufmerksamkeit geschenkt, weil es durchgängig zu viel Zeit erfordert, so daß derjenige, der sich darin vervollkommnen will, seine Zuflucht zu den Abendschulen, einem sogenannten Commercial College nehmen muß, dem gewöhnlich ein Professor of penmanship vorsteht.

Das System des vor 2 Jahren verstorbenen Spencer wurde zuerst im Jahre 1848 publicirt und gewann durch sein außerordentlich geschmackvolles Alphabet bald den Sieg über alle andern Rivalsysteme, und hat denselben auch durch die staunenswerthe Kunstfertigkeit seines Erfinders und seiner Schüler bis auf den heutigen Tag zu behaupten gewußt. Spencers Buchstaben sind der vielfältigsten Modificationen fähig, die je nach dem Inhalte eines Schriftstückes zur Anwendung kommen; für Damenschrift hat er besondere Regeln aufgestellt. Wie sehr er überhaupt sein ganzes Wesen, sein Herz und seine Seele mit seiner Kunst identificirte, zeigen zahlreiche zartfühlende Gedichte von ihm, in denen er dieselbe in ebenso eleganten Reimen wie Gedanken verherrlicht hat.

Dem ursprünglichen, von Deutschland ausgehenden Tactschreiben der sogenannten Chirythmographie schreibt er großen Werth zur Erlangung einer regelmäßigen Handbewegung zu, und einer seiner Anhänger im Albany College benutzte sogar ein Metronom bei seinem schönschriftlichen Unterrichte.

Als der Vorleser unter großem Beifalle geendet, stellte er an sämmtliche Lehrer die Frage, ob sie sich auch in Zukunft seiner Vorschläge bedienen würden, was einstimmig mit „Yes“ beantwortet wurde, wonach sich die Versammlung bis auf's nächste Jahr vertagte. Jeder Lehrer, den ich über seine Meinung hinsichtlich der ganzen Conferenz fragte, erklärte mir, in seinem Leben noch nie einer so interessanten und belehrenden Versammlung beigewohnt zu haben, was ihnen sicherlich auf's Wort zu glauben war.

Karl Knortz.

VI.

Die Psychologie als Naturwissenschaft und die Pädagogik als Culturwissenschaft.

3. Artikel.

Die Naturwissenschaft im engeren Sinne.

Die Culturwissenschaft erstreckt sich auf die Erziehung und Erzieher und Lehrerbildung im Geiste der zu erstrebenden neuen, besseren Zeit, also auf die Lehrer-Bildungssache im weitesten Sinne, d. h. für alle Stände und für alle Stufen der Persönlichkeit von dem Einzelnen und der Familie an bis zum allumfassenden Gesellschaftsganzen, als einem Bunde der Menschheit; ebenso auf die damit innig zusammenhängende Sache der religiösen Höherbildung und auf die an das sich neubildende Vereins-Genossenschaftswesen sich anknüpfenden Rechtsfragen und gesellschaftswirthschaftlichen Angelegenheiten; kurz auf das ganze Gebiet der Natur- und Geisteswissenschaften.

Da gilt es also, wie „Die neue Zeit" (Freie Hefte für vereinte Höherbildung der Wissenschaft und des Lebens, den Gebildeten aller Stände gewidmet) sagt, sowohl in den verschiedenen wissenschaftlichen, als in den mancherlei anderen Bethätigungs-Bereichen, die Arbeiter und Kämpfer für das Reich der gottinnigen und gottgeweihten Menschheit zu einer solchen Weise des Zusammenwirkens zu bestimmen, wodurch allen in der Idee des Menschheitslebens begründeten wesentlichen Bildungsgegensätzen Raum geboten und, in Hinweisung auf einen ihnen Allen gegemeinsamen höhern Einigungspunkt, ihr friedlicher Bestand und ihre dem Menschheit-Lebenszweck entsprechende Höherbildung ermöglicht wird.

Die Culturwissenschaft, die Wissenschaft der allgemeinen Volksschule, bezweckt freie ideale Entwicklung besonders der reiferen Jugend, nicht Abrichtung für bestimmte praktische Lebenszwecke. Gottesdienst ist ihr die Befreiung der Menschenseele von dem Sinnlichen, Poesie ist ihr der Ausdruck und die Sprache der in

uns lebenden Ideale, der den Menschen begeisternden ethischen Ideen. Religion und Poesie führen zum Urideale, zu Gott — aber nur in einem dunklen Drange. Den Weg dazu erleuchtet die Wissenschaft, zunächst die Naturwissenschaft. Den Völkern des Alterthums war die Naturwissenschaft zuerst die Mythologie, als ursprüngliche Darstellung der Natur als Geschichte des Physischen als Ethischen, der nothwendigen Bedingungen in der materiellen Natur als Handlungen des mit Freiheit begabten Geistes in der Natur. Unsere Zeit hat die Naturwissenschaften so angebaut, daß sie nicht nur von einem entscheidenden Einfluß für die materiellen Interessen und das gesammte gesellige Leben sind, sondern auch für die Bildung und die allgemeine Weltanschauung, ja für eine allmählige Umgestaltung der Denkweise aller Volksschichten, wenn auch äußerlich weniger bemerkbare, Wirkung haben.

Man kann sagen, daß der Umschwung der Naturwissenschaften den größten Antheil hat nicht nur an der Formbestimmtheit und Behandlung der übrigen, rein geistigen Wissenschaften, die in ihren Kreis gezogen wurden, sondern an der politischen und socialen Regeneration des deutschen Volkes, wie sie jetzt nebst der Reform des Unterrichtswesens und durch dieselbe erstrebt wird.

Als Heros der Naturwissenschaften muß Alexander von Humboldt, als Heros auf dem Gebiete der rein geistigen Wissenschaften, der Philologie, Geschichte, Staatswissenschaft, Kunstwissenschaft, Philosophie u. s. w. muß der Gründer der Berliner Universität, Wilhelm von Humboldt der Culturwissenschaft gelten: er, der selbst seinen Sohn in eine pestalozzische Anstalt sandte, hatte das neue Erziehungsprincip vornehmlich zur Geltung gebracht und der Culturwissenschaft Bahnen eröffnet, die immer von Neuem von Denkern betreten werden, so sehr sie auch durch die Glaubensmänner in den Bann gethan worden sind und immer wieder verketzert und verpönt werden.

Zu den in jetziger Zeit am Meisten verketzerten und verpönten Wissenschaften, denen sich gerade auch darum die Culturwissenschaft widmen muß, gehört nun die Naturwissenschaft, wie

sie der eine von den beiden „großen Heiden“ namentlich im Kosmos dargestellt hat.

Groß sind auch die Verdienste Anderer um die Naturwissenschaft, eines Ehrenberg, eines Burmeister (Geschichte der Schöpfung), eines Carus, eines Liebig, eines Bunsen, eines Helmholtz (der jetzt sich zu einem zweiten Heros dieser Wissenschaft aufgeschwungen hat), eines Weber, eines Darwin (der ganz neue Bahnen eröffnet hat), eines Lyell, eines Bischof, eines Jessen (Psychologie, die durch ihn erst recht zur Naturwissenschaft gestempelt ward), eines Schleiden (die Pflanze), eines Fechner (Seelenleben der Pflanzen), eines Brehm (Thierleben), eines Mädler (Astronomie), eines Virchow, eines Griesinger, eines Vogt u. s. w. Groß sind auch die Verdienste derer, welche in Schriften und Vorträgen die strengen Untersuchungen popularisiren und Folgerungen daraus für das Gemeinbewußtsein zu ziehen unternehmen; ja diese Männer gehen die Culturwissenschaft weit näher an und haben fort und fort steigernde Einwirkungen auf die Bildung der Gegenwart, aufklärende, wenn auch mitunter verwirrende Einwirkungen, welchen der Lehrer der echten Culturwissenschaft und der Culturhistoriker mannhaft entgegentreten muß: was nicht der geringste Nutzen der Culturwissenschaft ist. Die Culturwissenschaft hat die streng wissenschaftlichen Untersuchungen und deren Resultate zu popularisiren, in allgemein verständlicher und leicht faßlicher Weise vorzutragen. Sie hat es nicht mit Studenten, akademischen Aspiranten, Fachmännern 2c. zu thun, sondern mit Erwachsenen jedes Standes beider Geschlechter, jeder allgemeinen Bildungssphäre. Wir können als Muster der Lehrart unbedenklich die „Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge von Rud. Virchow und Freiherrn v. Holtzendorf“ angeben und uns besonders auf Heft 14: „Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland, während der letzten Jahrhunderte“, von J. B. Meyer beziehen. Hier heißt es im Anfange: Zu den weit verbreiteten Zeitforderungen gehört das Verlangen nach einem richtigen Verhältniß zwischen Wissenschaft und allgemeiner Volksbildung. Nicht unbekümmert um einander sollen dieselben ihre Wege gehen, sondern zur wechsel-

seitigen Förderung eine sorgsam gepflegte Beziehung zu einander unterhalten. So berechtigt nun auch Vielen dieses Verlangen erscheint, an Mißdeutung und Gegnerschaft fehlt es nicht. Manche Männer der Wissenschaft betrachten mit ängstlicher Scheu dieses Streben nach Verwerthung des Wissens für die Volksbildung d. h. nach unserer Ausdrucksweise: die Culturwissenschaft) oder verwerfen gar mit gelehrtem Hochmuth dasselbe als unnütz und verderblich für die Wissenschaft wie für die Volksbildung.“ (Der Verfasser führt einen Naturforscher und einen gleich berühmten Juristen als Beispiel an; letzterer (v. Savigny) antwortete dem deutschen Historiker Fr. v. Raumer, als er ihn bat in den bekannten allwinterlichen Vorlesungen einen Vortrag zu übernehmen: das ganze Unternehmen, und besonders die Theilnahme von Frauen und Mädchen — sei eine Herabwürdigung der Wissenschaft, auch werde der Verein im ersten Jahre dahinsterben. Nun der Erfolg hat gerichtet, und Frauen und Mädchen sind die dankbarsten Schülerinnen). Und eben, weil die alten Gegensätze und Meinungsverschiedenheiten noch jetzt gelten, eben darum versuchen wir es durch klare Darstellung der Culturwissenschaft die bekannten Vorurtheile zu beseitigen und dazu beizutragen, der Wahrheit in immer weiteren Kreisen Anerkennung und Bestätigung zu schaffen. Auch fürchten wir uns nicht vor dem Stricknadel-Geknatter der Damen, wie Herr v. S. Auch wir sagen: Die Hauptschwierigkeit besteht darin, das fest Erworbene von dem noch Unsicheren scharf zu scheiden und nur das Erste als bereit liegendes Gemeingut der Volksbildung zu verwerthen, von dem Zweiten aber nur zu reden in einer Weise, die kein vermeintes Wissen erzeugen kann, vielmehr gerade das Bedürfniß weiteren Fortschritts offen darthut. Ueberdies hat die Rücksichtnahme der Wissenschaft auf die Volksbildung nicht den Hauptzweck, Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbreiten, sondern Sinn und Verständniß zu öffnen für den Werth einer lebendigen Wissenserweiterung, welche einem Jeden die Kraft geben soll für das bessere Begreifen der eigenen Stellung zur umgebenden Welt der Natur und Geschichte, ohne welches das Band menschlicher Gemeinschaft ein lockeres bleibt; der wachsende Werth dieser

Gemeinschaft ist es, der von Jahrhundert zu Jahrhundert die veralteten Scheidungen der Menschen nach Wissen und Bildung aufhebt oder umwandelt. Der schlichte Handwerker soll gegenwärtig an der Politik und Staatslegislatur theilnehmen, Grenzscheiden nach Kenntnissen und Ständen dabei aufgehoben werden. Freilich ist das Popularisiren der Wissenschaft Sache des Talents und mit Bewältigung ungewöhnlicher Schwierigkeiten verbunden, aber ohne sie ist das Bemühen um Hebung der Volksbildung fruchtlos. Vieles kommt auf die Methode an wie bei der ganzen Pädagogik. Pestalozzi und Diesterweg haben den richtigen Weg gezeigt, als helle Sterne der Bahn vorgeleuchtet.

Die großen, originalen Naturforscher, darin stimmen alle Sachverständigen überein, sind meist bescheiden, die Naturwissenschaft macht bescheiden, die Forscher gestehen sich ein, bis wie weit ihr Wissen reicht und wo überall ihr Nichtwissen anfängt; aber es fehlt auch nicht an solchen, die ein Gesetz, das sie für eine begrenzte Reihe von Erscheinungen wahrscheinlich gemacht haben, auf alles Seiende übertragen, die aus Sätzen der Philosophie das Stückchen solider Erkenntniß, das ihnen geworden, ergänzen und der Philosophie selber mit ihren kühnen Hypothesen und gewaltiger Phantasie Vorschriften und Regeln geben wollen, ganz abgesehen davon, daß sie den Atheismus predigen. Das sind die ungeschickten Nachtreter der großen Naturforscher, z. B. des Darwin und Lyell, die nicht wissen wollen, wie sehr sich diese in ihren Schranken halten und das höchste Princip aller Dinge, Gott, nicht nur nicht leugnen, sondern mit scheuer Ehrfurcht anerkennen. Andrerseits fängt auch die Philosophie an, in ihren Bemühungen über die bisherigen Lösungsversuche ihrer Aufgabe dadurch hinauszukommen, daß sie sich an eine umfassendere Erforschung und Durchdringung der bisher gewonnenen naturwissenschaftlichen Resultate anschließt — wie schon Schelling und Hegel gethan; und auch die Theologie fängt jetzt ernstlich an, die Weltschöpfungslehre und die Lehre vom Ursprung und Wesen des Menschen, von Seele, Geist und Körper nach der heiligen Schrift zusammen zuhalten und wo nöthig mit den sorgfältig erwogenen Ergebnissen der Naturwissenschaften zu ver-

einigen, wie dies z. B. A. Stüber, Pfarrer zu St. Johannis in Neustadt-Eberswalde thut, in: Schriftlehre und Naturwissenschaft. Neue Vorlesungen, Winter 1868 gehalten". Berlin, Nicolai'sche Verlagsbuchhandlung 1869. Des Philosophen Comte und v. Hartmann haben wir schon früher Erwähnung gethan und werden bei der „Erkenntnißlehre" auf sie zurückkommen, erwähnen nur noch, daß H. Portius für die Dreieinigkeitslehre aus den Resultaten der Naturwissenschaft sichere Beweise zu gewinnen versucht hat. Ein gar absonderliches Unternehmen! (Die Entdeckung der Grundelemente des Weltalls; ein naturwissenschaftlicher Vortrag). Stoff, Bewegung und Verbindung hat die Naturwissenschaft als Grundelemente des Weltalls dargestellt. Es wird sodann als die größte Entdeckung der modernen Natur-Philosophie die Entdeckung der Beziehungen, welche zwischen den großen Naturkräften und dem mechanischen Gesetz ihrer gegenseitigen Umbildung bestehen, angesehen. Die Entdeckung des mechanischen Aequivalents der Wärme hat auf das allgemeine Einheitsgesetz in der Natur geführt.

Gehen wir etwas näher heran an die großen Entdeckungen der Naturwissenschaft, welche die Culturwissenschaft darzustellen hat, so steht der Entdeckung der allgemeinen Gravitation durch Newton die Entdeckung des mechanischen Aequivalents der Wärme oder der Wärmemechanik durch R. Mayer von Heilbronn und den Engländer Joule an Wichtigkeit und universeller Bedeutung nicht nach. Mit der Wärmemechanik ist ein großer Umschwung in der Physik eingetreten. Die Aufstellung der Stöchiometrie, oder die Entdeckung der chemischen Aequivalente und Atomgewichte durch Dalton, die Aufstellung der L i c h t w e l l e n l e h r e oder die Entdeckung und Messung der Lichtwellen (Undulations-Theorie des Lichtes) hat gleiche Bedeutung. Für die Industrie ist die Entdeckung des Lichtbildes durch Daguerre, die Photographie, für wissenschaftliche Forschung aus der Entdeckung des Princips der Strahlenabsorption in gasigen Stoffen durch Kirchhoff die Spectroscopie oder Spektralanalyse wichtig; älteren Datums ist die Entdeckung des Elektromagnetismus, der Thermoelektricität, der elektrischen Induction, der Stereoscopie, die Entdeckung von der

wahren Ursache der Consonanz, Dissonanz und Klangfarbe (timbre), die Entdeckung von den Gesetzen des elektrischen Stroms (nach Geschwindigkeit und Leitungswiderstand) u. s. w. Doch wir dürfen uns nur auf die Dampfmaschinen, unterseeischen Tunnels, Telegraphien ꝛc. beziehen, um die Wichtigkeit der Naturwissenschaft für die Culturwissenschaft darzuthun. Die neuen großartigen Entdeckungen dürften den Hauptlehrstoff bilden müssen.

Professor Treitschke in Heidelberg, welcher jüngst wieder gegen das System, nach welchem aller Volksunterricht der Leitung der Kirche unterworfen und die Schul-Inspection durch die Kirche geschehen soll, auch dies vorführt, daß dadurch die Naturwissenschaften gänzlich unterdrückt würden, welche aber durch eine allgemeine Culturwissenschaft für Erwachsene erhalten und gefördert werden könnten, sagt unter Anderm: „Seit Jahrhunderten trachtet unsere Nation nach zwei Zielen, die gemeinhin für unvereinbar gelten: sie will ihre aristokratische Stellung in der Kunst und Wissenschaft der Welt behaupten, und dennoch jene Gleichmäßigkeit der Volksbildung durchführen, welche sonst nur in der Mittelmäßigkeit demokratischer Gesinnung gedeiht. . . In diesem Volke der Humanität wird seit den unglücklichen Tagen Friedrich Wilhelms IV. das Schulwesen grundsätzlich verbildet durch einen Geist konfessioneller Engherzigkeit, der auch den Geduldigsten empört. Wir wollen nimmermehr den religiösen Unterricht verkümmern, der den Massen unseres Volkes in allen schweren Zeiten Trost und Stärkung gab; wir wollen nur das alte Landesgesetz aufrecht halten, kraft dessen die Volksschulen Veranstaltungen des Staates, nicht der Kirche sind.“ Jene nothwendige Gleichmäßigkeit der Volksbildung kann nur durch die Culturwissenschaft erreicht werden, welche nicht zum Ressort der Kirche gehört; und wenn die Kirche statt Naturkunde den Kindern in den jetzt überhandnehmenden Kindergottesdiensten Bibelsprüche und Katechismuslehren beibringt, so ist die allgemeine Flucht vernünftiger Eltern zu den Fröbel'schen Kindergärten ein deutlicher Beweis, daß das Kirchensystem mit seinen, die Naturwissenschaften verketzernden Geboten dem Untergange nahe ist. Die Natur ist die beste Kirche, sie kennt keine Kon-

fessionen, keine pfäffischen Umtriebe, keine Hierarchen; die Lehrer sind die Prediger. „Dich predigt Sonnenschein und Sturm" ꝛc. Die Herrlichkeit der Natur, die Erhabenheit des Naturgeistes, welcher der nothwendige Factor, die Unendlichkeit nicht fehlt, das ist für den denkenden Physiker die Gottidee.

Geheimnisse, Mysterien, Wunder — bietet die Natur ebenso wie die Religion dem menschlichen Geiste dar, Begriffe und Abstractionen, welche ihm gerade zu unfaßbar sind und es bleiben werden für alle Zeiten; es sind jene, von welchen erzählt wird, daß Denker im Bestreben ihrer Ergründung den Verstand verloren hätten, gleich den indischen Weltweisen, die in der Durchdringung des Wortes Om ihr Leben vergessen und in den Urgeist sich versenken und darin aufgehen oder mit ihm eins oder seiner solidarisch theilhaftig werden wollen. Wen hat nicht Schwindel erfaßt und tiefe Demüthigung, wenn er versuchen wollte, den Raum zu messen, oder zu ergründen, was Zeit und Ewigkeit ist? Das sind Wunder, welche die schärfste Geistesleuchte nicht erhellt, und welche ebenso mystisch-theurgische Theorien und Aktionen hervorrufen können wie im Alterthum die religiösen Mysterien. Ein solches Wunder ist auch die Zahl, die unscheinbare aber sichere Helferin des Menschengeschlechts, deren Reihen unzweifelhaft die Treppe bilden zur Höhe der Civilisation. Haben nicht schon die Alten, nicht blos erst durch Pythagoras, die Zahl als ein undurchdringliches Mysterium angestaunt, sie als die nächste Ursache oder als den Vater aller Dinge und Wesen betrachtet, ihr religiöse Verehrung gezollt? Der in der Zahl sich entäußernde Unverstand galt als primitive Gottesmacht. Sie ist so wenig ein Abstractes, daß wir nur ihr unser Dasein zu verdanken, ohne sie nicht zu sein, was wir sind, glauben können, ein ewiger Logos. Sie ist die erste, nicht einzige, Einheit zwischen Materie und Geist, zwischen Denken und Geist, der erste, nächste Verknüpfungspunkt des Unendlichen und Endlichen. Im Anfang war die Zahl, und der Anfang aller Wissenschaft ist die Theorie oder Erkenntniß der Zahl, der Grund und Boden aller Naturwissenschaften und so selbst, d. h. die Mathematik, Naturwissenschaft.

Die Basis des Geistes und das Werden der Idee ist die

Natur und zwar zunächst in ihrer Mathematik. Die sichtbare und unsichtbare Natur kann der menschliche Geist nicht anders auffassen als mittelst Bedingungen und Formen, die er selber in sich hat, die er von seiner eigenen Natur entlehnt. Der menschliche Geist hat zu seinem Wesen den Trieb diese Identität überall zu erkennen und anzuerkennen, sich selbst in seinem Urquell zu finden. Mathematik und Naturwissenschaft ist nur eine und dieselbe, von verschiedenen Seiten aus angesehene Wissenschaft, das System der reinen Formen des Anschauens. Der Zahl gebührt vor der Figur, der Arithmetik vor der Geometrie der Vorrang in Bezug auf geistiges Bildungsmaterial, ebenso die analytische Methode der Arithmetik vor dem rein geometrischen Weg.

Von der Anschauung geht aber das Denken aus. Wenn das Denken die Gedanken und Begriffe, welche wir in der Natur finden, erfaßt, also erkennt, als schöpferische und göttliche begreift, so ist dies wesentlich ein göttliches Denken oder Nachdenken des göttlichen Denkens. Die göttliche Thätigkeit wird bei dieser Production oder Reproduction der Sache eine menschliche, geht in das Menschliche über. Die sogenannte angewandte Mathematik, soweit sie jetzt Zeit und Raum beherrscht (ideell negirt, Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphien), thut dies durch die Naturwissenschaft überhaupt. Die Astronomie hat noch eine andere Seite als die mathematische, man kann sie die physische nennen. Aber die Seele der Welt, der Masse und physischen Materie ist die Mathematik. Die Grundwahrheiten derselben sind scharf bestimmt, sind objectives Denken und Anschauen zugleich, durchdringen die ganze Welt der Gestalten bis zur Physiologie des menschlichen Organismus, ja bis zur Psychologie, und sind auch noch das Fundamentale der Kunst, als des ideellen Abbildes des Naturlebens.

Wir wenden uns jetzt von der mathematischen Natur zur physischen und bemerken im Eingange, daß man jetzt die Chemie die Königin der Wissenschaften nennt, weil diese letzte und jüngste der Naturwissenschaften besonders dadurch die gepflegteste geworden ist, daß sie die Industrie beherrscht, also wegen ihrer Nutzbarkeit durch die Praxis. Die reine Chemie hat solche Umwand-

lungen erfahren, wie kaum eine andere innerhalb 20 Jahren. Aber fast noch wandelbarer als die reine hat die angewandte Chemie sich gezeigt, und die technisch-chemischen Lehrbücher sind zahlreicher als alle. Die Mitte haltend zwischen ausführlichen Werken wie das Muspratt'sche und den Mappenabrissen für den Schulgebrauch ist zuletzt das Handbuch von A. Payen (nach der fünften Auflage der Chimie industrielle frei bearbeitet von F. Stohmann und K. Engler. 1. Band, 1. Lieferung. Mit 63 Holzschnitten und 8 Kupfertafeln. Stuttgart, Schweizerbrot 1879) erschienen, welches für die Culturwissenschaft, welche der schwarzäugigen Tochter (Chemie heißt auch das Schwarze im Auge) auf den Thron hilft, große Bedeutung hat.

Aber was spreche ich da von der Bedeutung der Chemie für den Volksunterricht? Hat das neue System nicht sogar die Decimalrechnung (wofür wir Hansen's Rechenbücher für Volksschulen sehr empfehlenswerth finden) aus der Volksschule verbannt? Die jetzige abgenöthigte Wiedereinrichtung ist eine eclatante Verurtheilung jenes Systems, an welche sich zunächst das Urtheil über die Verbannung des Unterrichts in der deutschen Sprache aus der Volksschule anschließt. Ist jede Nation zur freien Entwicklung ihrer geistigen Anlage, ihres eigenen Wesens berechtigt, so erscheint hierfür als unbedingtes Erforderniß, daß die Volkssprache als heiliges Nationalgut geachtet, gepflegt und als solches zum Bewußtsein durch Unterricht gebracht werde. Die Pflege und Lehre der Muttersprache in den Schulen, ihre Erkenntniß und Ausbildung im Gebrauch, sind Forderungen, welche aus der richtigen Erkenntniß des Wesens der Nationalität und der Volksseele mit Nothwendigkeit hervorgehen. Die Förderung und Bildung jedes Volksstammes in seiner eignen Sprache muß als disciplinarischer wie als völkerrechtlicher Grundsatz aller civilisirten Staaten aufgestellt werden. Zur Verwirklichung dieser Aufgabe ist keine Nation berufener als die deutsche. Die Nationalbildung zeigt sich zunächst in der Kenntniß und im Gebrauch der Muttersprache. In der Kenntniß und in dem richtigen Gebrauch der in stetem Bildungsproceß fortschreitenden Nationalsprache erkennt die europäische Civilisation ein ebenso großes Unterpfand

der selbständigen, freien Culturentwicklung als in der fortschreitenden religiösen Gewissensfreiheit, worüber Ed. Laboulaye das schöne Wort ausgesprochen: la liberté religieuse c'est l'âme des sociétés modernes. Die Culturwissenschaft muß das ersetzen, was das gegenwärtige Staatsprincip versäumt. So auch in Bezug auf die Naturwissenschaft.

Hier führen Mineralogie und Chemie — Gestalt und Inhalt — zum geologischen Organismus. Den Uebergang von Mineral zum animalischen Organismus macht sich der objective Geist in der Pflanze: Botanik. Die Analyse der Thiere und Pflanzenkörper in ihren nähern Bestandtheilen, die specielle Untersuchung der Eigenschaften dieser nähern Bestandtheile und ihre Wechselwirkung und Verbindung mit andern Körpern führte zur organischen Chemie, zum Chemismus der thierischen Organisation, zur Physiologie. Diese bildet den Uebergang zur Heilkunst, deren Fundamentalsätze Niemand entbehren kann. Da wir aber nicht nöthig haben, die einzelnen Disciplinen der elementaren Naturwissenschaft darzustellen, so gehen wir zu dem Theile der allgemeinen Physiologie und Anthropologie über, der sich auf die Physiologie der Stimme und menschlichen Sprache bezieht, weil wir so eben von der deutschen Sprache redeten. Die Physiologie der Sprache hat die Linguistik oder Sprachwissenschaft überhaupt in ihr Gebiet gezogen. Die Sprache ist ein Organismus, in welchem überall das Zusammenwirken des Geistigen und Körperlichen erkennbar ist. Abgesehen von den bekannten Werken von W. Humboldt, Bopp, Schott, Lepsius, Bürnouft, — und in Bezug auf die deutsche Sprache von Grimm — nebst den lexikalischen von Graff, Schmeller u. A., worin namentlich auch die vergleichende Sprachwissenschaft so weit gefördert wurde, daß die bekannten Werke von Lazarus und Steinthal entstehen konnten, hat jetzt Richard Boesch die statistische Bedeutung der Volkssprache als Kennzeichen der Nationalität dargestellt und dazu das Werk hinzugefügt: „Der Deutschen Volkszahl und Sprachgebiet in den europäischen Staaten, wodurch die in der Lazarus-Steinthalschen Zeitschrift angebahnte neue Wissenschaft der Völkerpsychologie ebenso bedeutend gefördert wird, als durch A. Bastian's

Beiträge zur vergleichenden Psychologie: Berlin, Dümler, 1868. Aber Völkerpsychologie, wird man sagen, wo man die leitenden Grundsätze und Gesetze der individuellen, empirischen, wie rationalen Psychologie überhaupt noch nicht fest aufzustellen und zu entwickeln vermag? Sagte nicht Kant, der Schöpfer der modernen Philosophie ausdrücklich, daß die ganze rationale Psychologie als eine, alle menschliche Vernunft übersteigende Wissenschaft fällt, und uns nichts übrig bleibt, als unsere Seele an dem Leitfaden der Erfahrung zu studiren, und uns in den Schranken der Fragen zu halten, die nicht weiter gehen als mögliche innere Erfahrung ihren Inhalt darlegen kann? Was ist denn die Seele überhaupt? Man denkt sie sich ungefähr als einen zweiten, nur weit zarteren Körper, der auch nach der Vernichtung des leiblichen Körpers in Ewigkeit fortlebt und denkt. So die christlichen Theologen, und Niemand wird diesem Glauben, dieser Stimmung ohne Noth zu nahe treten wollen, aber in die Culturwissenschaft, sei sie auch noch so populär, gehört sie nicht. Hier muß der Erwachsene an allen Orten merken, daß mit der Vergangenheit gebrochen ist, und die Begriffe an der Hand der Kantischen Untersuchungen geläutert und festgestellt worden sind. Man sagt gewöhnlich: der menschliche Geist ist von der Körperlichkeit des Menschen gänzlich unabhängig; wir haben den Beweis durch Augenschein, daß kleine, verwachsene, kränkliche, gelähmte Personen oft tiefe Denker waren, daß sie unbezähmbare Willenskraft besaßen; nur auf die Gefühlswelt des Menschen wirkt die Körperlichkeit desselben; kränkliche und zartgebaute Personen sind in der Regel reizbarer, empfindlicher und weicher als robuste; so auch ist der weibliche Geist, unabhängig von der zarteren und weicheren Construction des weiblichen Körpers, dem männlichen nicht selten gleich an Bildungsfähigkeit und natürlicher Thätigkeit; nicht so ist es mit der Gefühlswelt, mit dem Herzen des Weibes, dessen Eigenthümlichkeit durch ihre körperliche Zartheit modifizirt wird; es hat Weiber gegeben, die in Allem dem Manne gleichstanden, die Geschichte aller Zeiten liefert Beispiele davon; blos in der verschiedenen Erziehung, die beiden Geschlechtern zu Theil wird,

und in der verschiedenen Gefühlsrichtung, die Knaben und Mädchen von früh auf unterscheidet, liegt das Hauptsächliche dieses Unterschieds ꝛc. Wie viel Wahres in dieser psychologischen Ansicht liegt, und wie überhaupt die Psychologie sich populär, ohne der strengen Wissenschaftlichkeit zu nahe zu treten, als Culturwissenschaft behandeln läßt, lehren die jüngst erschienenen „Acht psychologische Vorträge“ von E. Fortlage (Jena, Mauke's Verlag, 1869). Und da wir überhaupt überall die empfehlenswerthen Lehrbücher im Allgemeinen anzugeben haben, so erwähnen wir hier in Bezug auf die ganze Naturlehre: Dr. Rud. Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre; sowie: Anschauungsunterricht in der Naturlehre als Grundlage für eine zeitgemäße allgemeine Bildung und Vorbereitung für jeden höheren Unterricht (Verlag von Leopold Voß in Leipzig 1869); ferner Logik, Psychologie und Ethik als philosophische Propädeutik für höhere Schulen von Dr. Wilh. Hollenberg ebendaselbst).

Indem die Intelligenz in der ein physiologisches und ein logisches Element habenden Sprache (sie hat auch eine Kunstseite, von der hier nicht die Rede ist) Wort oder Namen zur Sache macht (wir können uns nicht enthalten zu bemerken, daß dem Alterthum auch Zahl und Rede gleichbedeutend waren, und daß das althochdeutsche Zala sich in unserm Erzählen, verglichen mit dem Französischen compter und conter, dem Italienischen Contore, dem deutschen Worte Ziel ꝛc. als Beweis dafür erhalten hat) und sich jene unmittelbare Objectivität schafft, bildet sie durch das Gedächtniß den Uebergang zum Denken. Das Denken ist zunächst formell und macht als solches den Inhalt der Logik aus. Denken ist aber zugleich auch Wollen, und die Intelligenz als Wille, als Bestrebungsvermögen ist die bewußte praktische Seite des Seelenlebens, worin die moralischen Begriffe, die Grundelemente der Ethik, wurzeln. Die Logik ist zunächst eine Zusammenstellung von Regeln, welche den Menschen den Weg zeigt um richtig zu denken. Ihr erstes Hauptstück erörtert die Kunst um einen Gedanken gehörig zu beachten. Ihr zweites Hauptstück

handelt vom Urtheil und ist die Kunst, das Verhältniß zwischen einem Gedanken und einem andern Object zu bestimmen. Ein drittes behandelt die Kunst, das Verhältniß zwischen einem Gedanken und einem andern Object zu ändern u. s. f. Die Culturwissenschaft oder die universelle Pädagogik ist nicht dazu berufen, unklare Schultermen zu definiren, sondern dazu, die Naturwahrheit darzuthun, der Sachlage der Dinge, den Verhältnissen zwischen Subject und Object 2c. ein Licht anzuzünden und sie in möglichst allgemein verständlicher Sprache mitzutheilen. Die heuristische Methode ist hier mehr geboten und leichter anzuwenden als in den übrigen Naturdisciplinen.

Das Princip der Sittlichkeit ist so gut wie das Princip des Rechtes, wie das Princip der Schönheit, der Kalokagathie, nicht erst durch Kunst den Menschen anerzogen und angebildet, sondern ihm schon durch die Natur gegeben, und somit Ethik und Rechtswissenschaft Naturwissenschaften. Die Tugend ist für sich selbst etwas, wird nicht von außen bestimmt, hängt nicht vom Gebrauch, Sitte, Gesetz oder irgend einer Willkür ab. Da das Sittliche nur Ausdruck der Gesinnung als solcher und Zielpunct des Handelns, nicht der Mensch als solcher, sondern die Idee des Menschen ist, so weist es auf ein schlechthin Uebersinnliches hin, auf eine sittliche Macht, die, wenn auch innerhalb der Erscheinungswelt wirksam, ihrem Wesen nach doch über dasselbe hinausreicht. In der Religion schafft sich der religiöse Wille jenes sittliche Ideal als Gegenständliches. Es ist dies die religiöse Sittlichkeit. Die juridische Sittlichkeit, die Moralität, beruht auf dem Wesen des Staates. Er ist wesentlich Rechtsanstalt, des formulirten Rechtes Wahrheit und Wirklichkeit, des besondern und des allgemeinen. Das Rechtswesen der Culturvölker wird durch die allgemeine Culturwissenschaft zu wesentlichen Verbesserungen, zu großen Reformen geführt. Die große Aufgabe wird gestellt, mit edlem menschenfreundlicherem Herzen Gemeinsamkeit des Rechtes für Alle, mildere Grundsätze, wie sie in der Sitte, in der öffentlichen Meinung und in der Wissenschaft immer mehr und mehr zum Durchbruch kommen, herbei-

zuführen, z. B. die Todesstrafe abzuschaffen, die Freiheitsstrafen, Ehrenstrafen 2c. zu beschränken, nach der Individualität der strafbaren Handlungen die Strafe zu ermessen 2c. In dem Entwurfe eines Strafgesetzbuches für den Norddeutschen Bund läßt sich in der Entwicklung humaner Anschauungen ein unaufhaltbarer Fortschritt unserer Zeit erkennen. Allgemeine Gesetzkunde und was dahin gehört, gehören zur Culturwissenschaft.

Die Rechtswissenschaft erhebt sich allerseits zur Staats- oder Kameralwissenschaft, welche die Rechtsverhältnisse des öffentlichen und socialen Lebens bestimmend und schützend wesentlich Rechtswissenschaft ist. Die allgemeine Rechtswissenschaft ist die Bedingung der Freiheit, der Staat ihre Realisation. Der im Staate objective Volksgeist dirimirt sich in den Staats-Willen und in die Privatinteressen. Beide in Einheit zu erhalten, ohne Beeinträchtigung der einen Seite, ist zunächst Zweck der Regierung und Staatspolitik. Sie giebt aber auch den verschiedenen Interessen und Kräften durch organische Anleitung und durch darauf berechnete Gestaltung des inneren Organismus d. i. durch Ausbildung des objectiven Geistes in den Individuen den Willens-Besonderheiten die Richtung, daß sie Bethätigung des allgemeinen Willens werden: so daß der Staat ein System der Vernünftigkeit und Freiheit des Volkes und das Verhältniß ist, in welchem sich die Vereinigung der Gesammtkraft zu Zwecken allgemeiner Vervollkommnung darstellt. Hierbei tritt der Staat in die Sphäre der Kirche ein (das Kirchenwesen, zunächst nur in administrativer Hinsicht); die Beförderung der Privatinteressen und Privatkräfte ist die ökonomische (volkswirthschaftliche) Seite (Handel und Gewerbe), und die Erhaltung der Sicherheit — die polizeiliche (militärische); die allgemeine Sorge für die Entwicklung des Geistes — Culturpolitik (das Schulwesen) 2c. Die Verfassung des Staates ist das Product der Gestaltung des Cultur- und Volkslebens, ist die Stellung des Volks zur Regierung und deren Form (die Constitutionen). Auf ihr beruht einerseits aber auch die Stellung des Volks zu andern Staaten, welche andrerseits auf den Machtverhältnissen der Staaten und ihrer Einsicht und Gesinnung besteht (Finanzen, Armee —, Nationalökono-

mie —). Die Verfassungsfrage, eine Hauptfrage der Gegenwart, hat ihre Entstehung und Lösung in dem gegenwärtigen politischen Bewußtsein, wornach das Gesetz der Ausdruck des vernünftigen Willens oder die Formel der Selbstbefreiung des Geistes in einem Volke, der Staat also ein System der Vernünftigkeit und Freiheit des Volkes ist, und das Volk durch seine natürlichen Organe sich selbst und sein Staatswesen der Freiheit und Vernünftigkeit zuzuführen berufen ist. Eine zweite Frage ist die über das Verhältniß der Kirche und Schule zum Staate. Eine dritte und beiweitem die schwierigste und aufregendste ist die sociale Frage. Wir geben nur das Hauptsächlichste hier an, nur die allgemeinen Gesichtspuncte der Culturwissenschaft. Staat und Kirche stehen nicht im Gegensatze des Inhalts, der Wahrheit und Vernünftigkeit; es ist blos ein Unterschied der Form. Beide haben dasselbe Material, das sittliche Volksleben; die Kirche bildet die subjective Gesinnung zur wahren sittlichen Freiheit und führt zur subjectiven Ueberzeugung; der Staat verwirklicht diese Freiheit dem Begriffe gemäß in der ganzen Fülle ihrer Objectivität durch den Gedanken und die Wissenschaft, die der Autorität der Kirche gegenüber aus ihm hervorgeht. So gewinnt der Staat einerseits die tiefste Vergewisserung und religiöse Beglaubigung, und andererseits kommt die subjective Religion in ihm zur objectiven Wirklichkeit und erhebt sich in und durch den Staat zur Freiheit des Denkens und der Wissenschaft. Allgemeine Oberaufsicht über die Kirche kommt dem Staat zu, ebenso über das Schulwesen. Die Schule ist frei von der Kirche; die Wissenschaft ist frei von Kirche und Staat. Die Kirche hat es mit dem Glauben zu thun, die Wissenschaft mit dem Wissen. Die Glaubensdogmen werden von der Wissenschaft geläutert, aber in ihrem wahren, einigen Inhalte nicht zerstört.

Weit schwieriger ist die Lösung der socialen Frage, namentlich die Frage, wie Arbeit und Kapital in der Gesellschaft ihre Ausgleichung finden sollen, eine Frage, die mit der sogen. Armenfrage zusammenhängt. Den Arbeitern aufzuhelfen, dazu sind drei Wege vorgeschlagen worden. Schulze-Delitzsch schlägt Selbsthülfe

durch Sparsamkeit vor; die Arbeiter sollen sich ihr Kapital selber verschaffen. Diesem gegenüber schlug Lassalle vor, vom Staate selber einen Kredit anzusprechen, der natürlich ungleich rascher und reichlicher erfließen könne, wobei aber freilich die eigne Kraft, Arbeitsamkeit und Tüchtigkeit nicht eben gefördert und der Staat in ein schiefes Verhältniß gestellt wird. Der dritte Weg ist der, welchen die Culturwissenschaft als universelle Volkspädagogik darbietet. Wenn die wahren Ursachen der socialen Uebel erkannt sind, so enthalten sie selbst auch bereits überall die Hinweisung auf den zur Besserung dieser Uebel einzuschlagenden Weg. Die Hülfslosigkeit und Machtlosigkeit infolge der Beschränkung auf ein geringfügiges Lebensfragment wird gehoben durch eine Bildung des Geistes und Charakters, die trotz der Enge des speciellen Lebensberufes statt bloßer Bruchstücke ganze Menschen und Bürger schafft. Wer diese Sache irgend ihrer Bedeutung gemäß faßt, wird nicht glauben, daß in dieser Hinsicht durch Bildungsvereine, durch gelegentliches Reden und durch Versammlungen mehr als einige Anregung hervorgebracht werden kann. Das wahre Heilmittel ist eine durchgreifende, auf höhere Ziele als bloßes Anlernen von Fertigkeit gerichtete Volkserziehung, eine solche, wie Fichte im Sinne hatte, wenn auch nicht gerade mit den von ihm vorgeschlagenen Mitteln, eine Erziehung zur Freiheit, die vielmehr den Charakter und die Kraft des Geistes, als eine gewisse Summe von Kenntnissen zum Ziele hat. Hier liegt dann auch der Berührungspunkt dieser Angelegenheit mit dem Staate. Eine solche Erziehung kann meistens nur erreicht werden durch den Staat und mit den Mitteln des Staates. Dies ist das, was der Staat für diese Sache wirklich zu leisten hat, und dabei bleibt er in seinen Grenzen, ja erfüllt recht eigentlich seinen höchsten Beruf; nicht aber hat er Kapitalien herzugeben an solche, denen sie nicht zukommen und die nichts damit anzufangen wissen, und noch dazu Kapitalien, über die er zu solchem Zwecke zu verfügen kein Recht hat. Unter der Voraussetzung einer solchen wahrhaften Bildung werden die Arbeiter sich vollständig selbst zu helfen im Stande sein. Die Mittel dazu liegen in der Natur der Sache. Es kommt darauf an, daß die

Arbeiter von der bloßen Lohnarbeit erlöst, daß sie des Kapitals theilhaftig, mit einem Worte, daß sie selbst Unternehmer werden und nicht mehr bloß Arbeitslohn, sondern auch Unternehmergewinn beziehen. Die Mittel dazu sind die freie Association, und das Mittel, diesen Proceß in Fluß zu erhalten, ist der Credit.

Obwohl Niemand den Zusammenhang der Wissenschaft mit dem Leben verkennt, so sieht man doch nicht über die Gefahren hinweg, welche lückenhafte, ungründliche Bildung mit sich führt, wie sie durch Vorträge in Arbeiter-Versammlungen u. dgl. erzeugt wird, und eine moderne Scholastik hervorbringt. Auch sagt man: Wer seine Betheiligung an der Lösung der socialen Aufgabe so lange aufschieben wollte, bis er sich die systematisch wissenschaftliche Legitimation, Belehrung und Begründung für das, was er zu thun und zu lassen haben mag, und die Kenntniß aller dabei in Betracht kommenden Momente der volkswirthschaftlichen Anatomie, Physiologie und Pathologie nach diesem oder jenem System verschafft hätte —, der würde bei einiger Consequenz sich bald in der Lage eines Menschen befinden, welcher sich selbst oder seinem hungernden Nächsten Speise und Trank vorenthalten wollte, bis er über den ganzen Proceß des Kauens, der Verdauung und Ernährung und über die Beschaffenheit der landesüblichen und zur Hand liegenden Nahrungsmittel sich gründlich wissenschaftlich informirt hätte. Er könnte dabei Gefahr laufen, daß der Hungertod die Anwendung solcher Weisheit überflüssig machen würde. Noch weniger unentbehrlich, — ja völlig machtlos erweist sich hier die Wissenschaft hinsichtlich der sittlichen Kräfte und Motive, welche eben den guten Willen bedingen, ohne den auch die höchste wissenschaftliche Meisterschaft nimmer, auch nur einen Finger zur helfenden That in Bewegung zu setzen vermag. Und für die Armenpflege ist der gute Wille die Hauptsache.

Dem haben wir entgegenzusetzen, daß die Schulen nur dann, wenn sie sich so sehr, wie meistens geschieht, vom Leben entfernt halten und sich in Abstractionen, Spitzfindigkeiten, Principienreitereien und Haarspaltereien aller Art verlieren, nicht im Stande sind,

dem socialen Uebel mitabzuhelfen. Der jüngere Düpin sagte: l'économie politique n'est pas une science, mais une étude. Zweitens ist es erfahrungsmäßig eine fast völlige Vergeudung von Zeit und Mühe, wenn man Jünglinge und junge Mädchen von 15—16 Jahren unmittelbar an dergleichen höhere Studien herantreten läßt. Das vielleicht ist der schwächste Punct in der höheren weiblichen und männlichen Erziehung unsrer Zeit, daß man, vielleicht aus falschem Ehrgeiz, ein zu großes Maß zu hoch gegriffener Gegenstände in einen engen Kreis der Zeit und des Lebensalters einpreßt. Das Studium aller möglichen Wissenschaften (wie die Programme zeigen), von denen sie nicht vielmehr als den Namen kennen, vielleicht die Oberfläche von diesem und jenem abschöpfen, wird in den jetzigen sogen. Fortbildungsanstalten betrieben. Sie sollen z. B. in der Litteratur bewandert werden, d. h. darin herumwandeln, und lernen die Namen ihrer großen Meister und die Titel ihrer Werke auswendig; aber sie können nicht in das Innere eines einzigen Werkes eindringen lernen. Derartiges Stückwerk ist sehr schädlich. Mit einer soliden Grundlage ist der Anfang zu machen, und allgemach, ohne Ueberstürzung zu dem Höheren aufzusteigen, und selbst innerhalb des weitergesteckten Raumes an Zeit und Jahren nicht über die angemessenen Schranken hinauszugreifen. In Amerika ist es der Ehrgeiz des geringsten wie des reichsten Mannes, seinen Kindern, und zwar den Töchtern so gut wie den Söhnen, eine möglichst vollkommene Erziehung zu geben, eine Mitgift fürs Leben, welche ihnen kein Glückswechsel rauben kann, und diesem Ehrgeize bringen sie freudig die unvermeidlichen Opfer. In das berühmte Vassar College z. B. dürfen nur solche junge Mädchen zugelassen werden, welche mindestens 15 Jahre alt sind, und welche die erforderlichen Elementarkenntnisse besitzen. Um für die höhern Stufen vorzubereiten, ist eine Vorbereitungsklasse eingerichtet und zwar für Anfänger im Lateinischen, Griechischen, Französischen und Algebra. Der Gang des Unterrichts ist ein stufenweiser. Was können wir Deutsche hierin nicht von den Amerikanern lernen!

Es ist nicht die Aufgabe der Culturwissenschaft in das

Detail der socialen Frage einzugehen, noch weniger ein fertiges Recept zu ihrer Lösung zu geben, bemerken müssen wir aber noch, daß der wahre Kern der neuern Zeit ist, sein immermehr sich enthüllendes Geheimniß: das freie unendliche Subject als Träger des allgemeinen Willens, der Einzelne, welcher an sich selbst das Ganze ist, und daß der Staat und das Recht als Ausdruck des allgemeinen Volkswillens stets durch Rechte und Freiheiten als Eigenthum besonderer Individuen, Persönlichkeiten und Korporationen solange gebunden und begrenzt erscheint, bis die Bannrechte die Culturwissenschaft aufgehoben und die Persönlichkeit zum Träger des Allgemeinen gemacht haben wird. Wer sich über diese Angelegenheiten unterrichten will — und das muß jeder wahre Bürger wollen, der einsieht, daß die Arbeiter wahre Bürger, nicht aber das Material für wüste Agitationen, nicht bloße Ziffern sein sollen, die unter dem Deckmantel des allgemeinen Stimmrechtes beliebigen Plänen die Mehrheit zuführen, der einsieht, daß diese Frage von entschiedener Bedeutung für unsre politische Zukunft ist —, dem empfehlen wir „Untersuchung der socialen Frage nach ihrer rechtlichen und ökonomischen Seite von Robert Schallwien“ in den Philosophischen Monatsheften herausgegeben von J. Bergmann 1868 f., und „Die Arbeiterfrage in Deutschland von V. A. Huber“ in der Deutschen Vierteljahrs-Schrift 1869. Nr. 127.

Das oben erwähnte Werk A. Bastians „Beiträge zur vergleichenden Psychologie. — Die Seele und ihre Erscheinungsweisen in der Ethnographie“ nebst der „Zeitschrift für Ethnographie und ihre Hülfswissenschaften als Lehre vom Menschen in seinen Beziehungen zur Natur und Geschichte, herausgegeben von A. Bastian und R. Hartmann in Berlin“, führt uns theils zu unserm Ausgangspunkte zurück, theils führt es uns auf die geographische und historische Wissenschaft.

Auch in diesen Werken und den dahin gehörigen ist die moderne Wissenschaft, auf welche sich die Culturwissenschaft auferbauen muß, repräsentirt. Insofern der Mensch das „Maß aller Dinge“ ist, wird darin die Wissenschaft vom Menschen als „Ziel und Beginn“ aller Wissenschaft aufgestellt, aber eine all-

seitige Beschreibung der Menschengeschlechter und Völkerracen auf dem Globus, das geographische Moment, jeder Wissenschaft vom Menschen, vorausgeschickt. Und damit werden auch wir den folgenden Artikel beginnen.

Prof. Dr. Haupt.

VII.

Mancherlei.

1. Der Pestalozzi-Verein der Provinz Sachsen.

„Ich lebe nicht mehr mir selbst — — —
ich lebe dem, der mich zu seiner Liebe erhoben."
Pestalozzi.

Der neue Jahresbericht des Pestalozzi-Vereins der Provinz Sachsen, (vom 1. Oktober 1868 bis dahin 1869) welcher im Decbr. die Presse verließ und in der Weihnachtswoche in über 5500 Exemplaren durch die Provinz versandt ist, legt wiederum rühmliches Zeugniß ab, welche Arbeits- und Thatkraft in dem Lehrerstande wohnt, giebt aber auch Kunde, welche Macht durch freie Liebe in's Leben gerufen werden kann, welches Große und Edle aus dem Innern des Menschen heraustritt und sich heransbildet, wenn Opferkraft das Herz bewegt, und wenn das „Selbst" der sittlich freien Liebe sich unterordnet. Alle Arbeiter in dem herrlichen Vereine beseelt der eine Gedanke, wie ein Referent über die General-Versammlung zu Halberstadt in der „Halle'schen Zeitung" berichtet: „den armen Wittwen und Waisen noch größere Gaben darzureichen als bisher." Alle fühlen das mächtige Treiben in sich: „noch thätiger, noch lebendiger noch aufopferungs-kräftiger zu werden." Alle wurden erfüllt von dem schönen Gefühle: „Noth zu lindern, wo ich Noth finde."

Wenn ein eifriger und thätiger Arbeiter am Pestalozzi-Werke in Nr. 24 vom 21. Novbr. (1869) des Schulblattes der Provinz Sachsen schreibt: „Ich empfand in Halberstadt wiederum so recht tief, wie schmerzensreich und thränenvoll das Leben unserer armen Wittwen ist, und selbst wenn sie vom 1. Jan. 1871 an eine Pension von 50 Thlr. bekommen, so können doch unsere alten Mütterchen, welche als Greisinnen hie und da leben, doch nicht ohne Sorgen leben, und bedürfen immer noch unserer Hülfe", so ist dies Wort sicher im Sinn und Geiste Aller geschrieben, und ist der

Ausdruck aller Derer, die im Pestalozzi-Werke arbeiten. Ich füge dem hinzu: „Auch die jungen Wittwen, so sie ohne Vermögen sind, und besonders wenn sie Kinder haben, bedürfen immer noch unserer Hülfe." Und was wird mit den Waisen? Wir wollen und dürfen sie nicht verlassen. — Das ist ein Denkmal, so recht das Leben und die Liebe Vater Pestalozzis darstellend, da ist kein Prunk, kein Glanz, aber so ein recht tief in der Seele gefühltes seliges Bewegen derer, die ohne Lohn, ohne äußere Ehre arbeiten, ein stilles seelenvolles Erziehen und „Eins sich fühlen" mit dem: „Ihr habt allezeit Arme bei Euch", und ein Erleben mit dem: „und sie wurden Alle satt", erfüllt die Gemüther fort und fort. Und die Empfänger? Wir schauen gern im Geiste in die bescheidenen Wohnungen der Wittwen, wie sie dem, der die Gabe bringt, danken und die Hand drücken. Wir blicken gern im Geiste in das Auge, das von Thränen umflort die Stimme des bewegten Herzens verkündet. So, verehrte Leser, so lebendig ist's im Pestalozzi-Verein in der Provinz Sachsen, so ganz „pestalozzisch", so ganz „diesterwegisch." O eine herrliche Ahnung durchzog Diesterweg's edle schöne Seele, als diese Idee dieselbe bewegte und sein Herz erfüllte! Wie mag sein Auge geblitzt, wie mag sein Antlitz gestrahlt haben, wie mögen seine Bewegungen hastig gewesen sein, als der gute Gott diesen Segensgedanken in seinem herrlichen Gemüthe entkeimen ließ!

Unser ganzes Leben hindurch soll der edle große Schweizer, der gottbegnadigte Held in uns leben. Und weil derselbe so tief und so innig gefühlt in Diesterweg lebte und webte, darum wirkte derselbe fort und fort: „pestalozzisch", und darum das treibende Wort in ihm: „Pestalozzi für immer."

Wir sagen: wenn wir Kunde geben aus unserm Vereine, wenn wir anregend und lebendig darlegen, so ist das ganz im Sinne und Geiste Diesterweg's — und das ist unser Dank, unsere Ehre! Die mächtige Idee des Dienen und Arbeiten für Andere hält uns in inniger Liebe umschlungen, und wenn es uns zunächst auch nur äußerlich mit Pestalozzi's Leben und Lieben vereinigt, so dringt auch nach und nach dies Leben und Lieben in unser Inneres und macht uns in unserm Erzieherleben stetig und lückenlos zu Pestalozzi's Jüngern. — Das sind dann die rechten Segnungen, und diese sind nicht etwa Phantasiegebilde, nein, noch dringt Pestalozzi'scher Geist in den Geist der Lehrer ein, und freie Ideen bewegen die Lehrer-Welt und die Pestalozzi'sche Liebe? Diese belebt und bewegt die Lehrerschaft und macht sie froh und giebt derselben so rechte Befriedigung, daß ein Werk sein Werk ist, und daß sein geschaffenes Werk so große Früchte treibt, und so mit Freuden begrüßt wird, und nach und nach so viele Freunde sich erwirbt. Der Geist der völligen Liebe und des freudigen Empfindens, daß der Lehrerstand so Herrliches leistet, weht auch durch das Vorwort des erwähnten Jahresberichts. Wir erlauben uns aus demselben einige Gedanken mitzutheilen, damit auch weitere Kreise Kunde em-

pfangen, daß die Lehrerschaft in der Provinz Sachsen nicht schläft, sondern wacht und arbeitet. Es heißt in dem erwähnten Berichte: „Mit hoher Befriedigung können wir über das Geschäftsjahr von 1868 und 1869 Bericht erstatten, ist doch im Ganzen wie im Einzelnen der Pestalozzi-Verein an Zahl der Mitglieder, sowie mit seinen Einnahmen, in Bezug auf die materielle Unterstützung seiner Pflegebefohlenen sowohl als auch der sonstigen Fürsorge nicht rückwärts, sondern vorwärts gegangen. Wir danken diese Erfolge der Hingabe der Lehrer an ihr Werk und der Treue der Ehrenmitglieder und Freunde unseres Vereins. Es kann nicht genug hervorgehoben werden, daß das Gefühl der Liebe und Zusammengehörigkeit unter den Lehrern der Provinz und das Bewußtsein von dem organischen Zusammenhange aller Glieder der menschlichen Gesellschaft immer stärker hervortritt, so daß Lehrer und Nichtlehrer mit vereinter Kraft an der erfolgreichen Bekämpfung des materiellen Elendes, und an der Milderung des meist sehr harten Looses der Wittwen und Waisen der Volksschullehrer der Provinz Sachsen arbeiten."

Die Einnahmen betrugen an Jahresbeiträgen:

a) der ordentlichen Mitglieder: 3093 Thlr.
b) der Ehrenmitglieder: 1579 „ } 4672 Thlr.

der Ertrag der Concerte: 641 Thlr. 5 Sgr. 5 Pfg., Geschenke: 430 Thlr. 5 Sgr. 2 Pfg., litterarische Unternehmungen (Verkauf der Kalender, Gevatterbriefe, Neujahrswünsche, Bücher) 156 Thlr. 26 Sgr. 3 Pfg., alsdann 16 Thlr. 19 Sgr. Zinsen aus den Kassen der Zweig-Vereine, Bestände und Reste von 1867—1868 mit 125 Thlr. 9 Sgr., dann die directen Einnahmen der Central-Casse mit 200 Thlr. 16 Sgr. 8 Pfg., giebt eine Gesammt-Einnahme von 6243 Thlr. 5 Sgr. 2 Pfg. Unterstützt sind 345 Wittwen und 253 Waisen mit 4403 Thlr. Der Fonds betrug am 30 Septbr. 1868: 5352 Thlr. Derselbe ist, nach Abzug der Kosten gewachsen um 1190 Thlr. und beträgt demnach 6543 Thlr.*) Die Zahl der Zweig-Vereine beträgt 87 und die Zahl der Mitglieder 5300.

Mit großer Dankbarkeit muß noch erwähnt werden, daß der verstorbene Professor und Prorector Brahm am Gymnasium zu Burg bei Magdeburg dem Verein in seinem Testamente eine Stamm-Actie der Thüringer Eisenbahn über 100 Thlr. vermacht hat. Bei Mittheilung dieser herrlichen Botschaft auf der General-Versammlung zu Halberstadt, erhebt sich die ganze Versammlung in dankbarer Einnerung und Anerkennung dieser Liebe von ihren Plätzen.

Fragen wir nun, warum steht nun gerade der Pestalozzi-Verein in der Provinz Sachsen in so hoher Blüthe? Weil die Lehrer nicht blos ihren Beitrag zahlen, sondern weil sie innerlich lebendigen und warmen Antheil neh-

---

*) Am 1. April betrug er fast 7000 Thlr.

men und thätig arbeiten, weil sie in ihrem Amte und ihrem Erzieherberufe je mehr und mehr pestalozzisch sich fühlen, weil sie je mehr und mehr von den Ideen dieses Genius sich bewegen und erregen lassen, und weil, und das ist die Hauptsache, die Männer in Sachsen nichts Nebensächliches, keine Lehrerfragen in die jährlichen General-Versammlungen hineintragen. Zu den bis jetzt bestehenden Thätigkeiten, um immer größere Einnahmen zu gewinnen, damit den Wittwen und Waisen noch größere Gaben als bisher verabreicht werden können, wurde auf der General-Versammlung in Halberstadt in recht lebendiger und eindringlicher Weise von Harwerk-Halle den Anwesenden ein neues Unternehmen warm an's Herz gelegt, nämlich den Verkauf von Schreibebüchern durch die ganze Provinz in's Leben zu rufen. So geht es! Wenn man sieht, daß ein Verein ein Unternehmen mit Erfolg betreibt, so will man gern nachfolgen. Die Brandenburger und Preußen sind es, die uns voran gegangen, und wir folgen ihnen nach. Die Pestalozzi-Jünger in unserer Provinz haben mit Freuden den Vorschlag ergriffen, und seit Neujahr sind in vielen größeren und kleineren Städten Depôts für Verkauf von Schreibebüchern eingerichtet, und ein neues Feld neuer Thätigkeit wird neuen Segen bringen, und mit dem Beschlusse: Die Hälfte der außerordentlichen Einnahmen zum Fonds zu legen, die andere Hälfte aber zu vertheilen, werden nun künftig den Armen immer größere Gaben werden.

Ein inniger Wunsch mag immer wieder, wie schon an einer andern Stelle, auch in den Rheinischen Blättern zum Ausdruck gelangen. Man halte auf den General-Versammlungen einen Vortrag von etwa ½ Stunde über Vater Pestalozzi, über seinen hohen Geist, über sein reiches segensreiches Leben, über seine warme Liebe, über seine Principien, und dann wird das rechte strömende und geistige Fluidum die Gemüther lebendig bewegen und erfrischen, denn in und mit Pestalozzi wächst der Lehrerstand, blüht das Amt. „Ich will nur anregen,“ spricht der „Anreger“ und „Ins-Leben-Rufer“ der Pestalozzi-Vereine, der heimgegangene Diesterweg. Seiner muß auch auf jeder Versammlung gedacht werden, wie er durch Pestalozzi begeistert war, darin lebte und webte und darum durch diesen Genius die ganze Lehrerwelt emporhob.

Das sind dann echte Pestalozzitage in Wonne und Freude, und innerer Friede wohnt in der Lehrerbrust.

Ich theile nun noch 2 Gedanken aus dem erwähnten Jahresberichte mit. Es heißt: „Daß für viele Waisen auch in diesem Jahre durch unentgeltlichen Privatunterricht, durch Uebernahme der Vormundschaft, durch Unterbringung in Waisenhäusern oder in andern milden Stiftungen, oder auch in Familien in rühmenswerther Weise gesorgt wurde, heben wir gern hervor und empfehlen solch edle Handlungsweise zur Nachahmung.“ — „Die großen Erfolge, — heißt es weiter — „unsers Vereins, die andauernde Hülfsbedürftigkeit unserer Wittwen und Waisen, der herrliche Zweck unseres Werkes, mögen für uns Alle ein kräftiger Antrieb zum rüstigen Weiterstreben werden. Mit Ruhe

und Besonnenheit, mit Eifer und Hingabe, mit Uneigennützigkeit und mit festem Vertrauen auf Gottes weitere Hülfe wollen wir allesammt einer mit dem andern fort arbeiten in unserm schönen Vereine, daß immer mehr des Segens fließe auf unsere Pflegebefohlenen. Das helfe Gott!"

Ein guter Geist treibe und dränge die Lehrer, die noch draußen müßig am Wege stehen, und „noch nicht gedingt sind," zu uns in den Weinberg zu kommen. Wir nehmen sie gern und mit Freuden auf. Ich schließe mit einem Wort des edlen Diesterweg. Er sagt: „Es ist heut die Aufgabe, den Lehrerstand innerlich selbständig zu machen. Mit dem Streben nach innerer Selbständigkeit ist der Lehrerstand in die Richtung der Zeit eingetreten, und er hat sich über das Streben nach äußerer Selbständigkeit erhoben. Er hat erkannt, daß letztere eine Folge der erstern ist, ohne sie nicht erreicht werden kann. Mit dieser Erkenntniß hat er eine höhere Stufe der Bildung beschritten. Diese Stellung ist nicht das Werk Fremder, sondern sein eigenes Werk. Die kräftigen Glieder des Standes arbeiten an diesem Werke. Ihnen mich anzuschließen und zuzugesellen, darin besteht meine Thätigkeit, darin suche ich meine Ehre!" E. F.

---

2. Der Verlag von Otto Spamer in Leipzig

ist unsern Lesern durch die, den Rheinischen Blättern öfter beigegebenen Prospecte schon bekannt. Das Unternehmen der sehr rührigen und mit vielem Verständniß für eine gute Jugendlectüre sorgenden Verlagsbuchhandlung verdient aber auch an dieser Stelle einer eingehenden Erwähnung und Empfehlung, da sämmtliche Schriften derselben nicht nur einer glänzenden und gediegenen Ausstattung sich erfreuen, sondern auch ihres passenden und belehrenden Inhaltes halber zu den besten und bildendsten Jugendschriften unserer Zeit gehören, die sich — wie die verschiedenen Auflagen beweisen — nicht nur einen großen Leserkreis schon verschafft haben, sondern auch, einzig in ihrer Art, nicht zu der ephemeren Jugendlitteratur gehören. Wir heben aus dem reichen und vielseitigen Verlage folgende Schriften hervor:

Des Kindes schönster Fabelschatz. Ein goldenes ABC der guten Sitten in ausgewählten Fabeln, Sprüchen und Sprüchwörtern für die Kinderstube. Herausgegeben von Ernst Bausch. Mit 66 Abbildungen und einem Titelbilde.

Das Buch enthält im Ganzen 106 mit großer Sorgfalt aus der Weltlitteratur ausgewählte Fabeln nebst 350 volksthümlichen Sprüchen und Sprüchwörtern. Sehr lobenswerth ist eine alphabetische Uebersicht der Autoren nebst kurzen biographischen Notizen, wir finden hier Altchriechenland, und Rom, Persien und Indien, Frankreich wie England vertreten und schreiben deshalb diesem lieblichen Buche außer dem moralischen Einflusse auf das Gemüth auch noch

den zu, die Aufmerksamkeit auf fremde Länder und Zeiten zu lenken und dem Kindesgemüth Achtung vor denselben einzuflößen.

Die kleinen Thierfreunde. Fünfzig Unterhaltungen über die Thierwelt. Ein lustiges Büchlein für fröhliche Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren bearbeitet, von Dr. Carl Pilz. 2. Auflage, mit vielen Abbildungen.

Das Schriftchen ist vorzüglich geeignet, dem Kinde das Leben der Thierwelt zu erschließen und dasselbe zu eigner Beobachtung anzuregen. Der Verfasser sucht den lehrhaften trockenen Ton durch eingestreute Erzählungen und Fabeln zu vermeiden, was ihm auch recht gut gelungen ist. Nur möchten wir uns für die Gesprächsform nicht erklären. Eine Unrichtigkeit haben wir bei der Schilderung des Hasen bemerkt, der als „Waldbewohner" dargestellt wird. „Er gräbt sich dort eine Höhle in die Erde und legt sich dann hinein. Im Winter ist diese Höhle so tief angelegt, daß man nichts davon bemerkt." Der Hase lebt lieber auf freiem Felde, als im Walde; er gräbt sich auch keine Höhle, sondern liegt frei und in kleinen Vertiefungen, Furchen ꝛc.

Neuere deutsche Geschichten von der Reformation bis zum goldenen Zeitalter der deutschen Dicht- und Tonkunst von Franz Otto.

Neueste deutsche Geschichten aus dem neunzehnten Jahrhundert bis zur Gegenwart, von demselben.

Die Abbildungen, die in sehr großer Zahl in beiden Büchern enthalten sind, machen diese besonders werthvoll. Ueber die Tendenz beider Schriften spricht sich der Verfasser dahin aus, daß er es als oberste Pflicht anerkenne, nach Kräften mitzuarbeiten an der vaterländischen Erhebung, beziehentlich am Ausbau des neu entstandenen Bundesstaates. Außer den bekanntesten Ereignissen seit der Reformation wird auch die Kulturgeschichte in gebührender Weise berücksichtigt, wie folgende Kapitel beweisen: „Aus dem goldnen Zeitalter der deutschen Dicht- und Tonkunst", „Unser Zeitalter der Erfindungen und Entdeckungen", „Deutschlands Fortschritt in der Industrie, Gewerbthätigkeit, Kunst, Wissenschaft und Bildung." — Der Verfasser hat die vorzüglichsten Schriften jedes einschlagenden Faches benutzt, seine Darstellung ist übersichtlich, klar und ansprechend.

Der erste und älteste Robinson. **Robinson Crusoë** des Aelteren Reisen, wunderbare Abenteuer und Erlebnisse. Begleitet von einer Geschichte der Robinsonaden und einer Lebensskizze des Daniel de Foë, Verfassers des ältesten Robinson, von Dr. C. F. Lauckhard, Großherzogl. Sachsen-Weimar. Schulrath. Prachtausgabe. Dritte verbesserte Auflage. Ebenfalls mit vielen Abbildungen ausgestattet.

Der Unterschied dieser Ausgabe des Robinson von andern gleichnamigen Werken ist theilweise schon im Titel angedeutet: unsere Schrift hält sich mehr wissenschaftlich und ist darum für die reifere Jugend bestimmt. In der Erzählung selbst hat sich der Verfasser möglichst genau an das Original-

Vorbild gehalten, indem er nur einzelne Partieen theils wegen ihres weniger spannenden Inhaltes, theils wegen veralteter geographischer Anschauungen entweder ganz ausschied oder auf den kürzesten Raum beschränkte. Außer der Durchführung der Biographie Robinsons bis an sein Lebensende enthält unsere Schrift noch ein lehrreiches Schlußkapitel über die Vorbilder zu de Foë's Robinson: Solkiok und Serrano.

Wirkliche und wahrhaftige Robinsonaden. Fahrten und Reiseerlebnisse aus allen Zonen. Für die reifere Jugend, sowie für gebildete Familienkreise. Erzählt von Dr. Richard Andree. Mit Abbildungen.

Diese Schrift, welche zu den oben erwähnten das Gegenstück bildet, enthält eine geschichtliche Einleitung über den Wunderglauben und das Geheimnißvolle in Bezug auf Erdkunde und ihr Verschwinden aus derselben. In den darauf folgenden, sich auf wirkliche Erlebnisse (die Quellen sind angegebene) stützenden Erzählungen ist darauf Rücksicht genommen, daß der Leser eingeführt werde in die Tropennatur, wie in die arktischen Regionen, und daß, was die Persönlichkeiten betrifft, Menschen der verschiedendsten Nationalitäten, Deutsche, Engländer, Nordamerikaner, Skandinavier, Franzosen, Italiener, Russen 2c., in alter und neuer Zeit handelnd oder duldend auftreten. Und in der That können wir diese Schrift auch wegen ihrer geographischen und ethnographischen Belehrungen, welche den interessanten Erzählungen eingewebt sind, bestens empfehlen.

Bilder aus der Gegenwart. Schilderungen aus Natur und Leben, Heimat und Fremde. Von verschiedenen Verfassern. Mit 200 Abbildungen.

Ueber den Inhalt und dessen Anordnung sagt die Vorrede: „Im Anschlusse an frühere Besuche in zoologischen Gärten, deren Schilderung mehr in ernstem Tone gehalten war, lassen wir nun in dem neusten Bande einen Streifzug durch dieselben und ähnliche Gebiete folgen. Bei diesem Gegenstück zu der frühern Darstellungsweise ist es vornehmlich die humoristische Seite, welche der Autor seinem Gegenstande abzugewinnen gewußt hat. Dazu gesellen sich „außereuropäische Baumgestalten." Angeregt durch mehrere in letzter Zeit vorgekommene Unfälle veranlaßt die Schrift ferner ihre Leser zu einem Besuche der Tiefen unserer Erdfeste. — „Der Freiwillige des Kaisers" behandelt das erschütternde Drama in Mexiko. — Den Glanzpunkt bildet aber die Wanderung durch die Pariser Weltausstellung, deren Darstellung von pädagogischen Rücksichten hauptsächlich geleitet wurde. — Der reiche Inhalt dieses Bandes zeichnet sich nicht blos durch innere Gediegenheit, sondern auch in formeller Beziehung durch reiche Ausstattung und fesselnde Darstellung aus.

Neues Soldatenbuch. Die Welt in Waffen von der Urzeit bis zur Gegenwart. I. Heldenzeit, Ritterthum und Kriegswesen im Alterthum und Mittelalter bis zur Verbreitung der Feuerwaffen. Von K. G. v. Barneck, Königl. Preuß. Major und Mitglied der Obermilitärstudienkommission. 3. Auflage. Mit 126 Abbildungen.

Das Buch leistet weit mehr, als der bescheidene Titel erwarten läßt. Wir haben es hier mit einer ziemlich ausführlichen Geschichte der Waffen zu thun bis zum Ende des Mittelalters. Aber nicht die Waffen allein, sondern auch die Art ihrer Anwendung und der Kriegführung mit denselben wird in anschaulicher Weise vorgeführt, die den pädagogischen Anforderungen entspricht, zugleich aber auch wissenschaftlichen Werth hat. Interessant sind ganz besonders die Kämpfe der Griechen und Römer und die treffliche Erklärung der macedonischen Phalanx. Auch die Erfindung des Schießpulvers und die erste Anwendung desselben als Wurfkraft wird durch das Buch in ein klareres Licht gesetzt, als bisher geschehen. — Ganz besonders empfiehlt sich das Buch als Geschenk für Schüler von Gymnasien und Realschulen und dürfte dasselbe dem Studium der Geschichte einen neuen Reiz verleihen.

L. W. S.

IX.

Recensionen.

1. **Der Volksmund in der Mark Brandenburg.** Sagen, Märchen, Spiele, Sprüchwörter und Gebräuche, gesammelt und herausgegeben von A. Engelien und W. Lahn. I. Theil. Berlin, Wilhelm Schultze. 285 S. Preis 25 Sgr.

Die Herausgeber, von denen sich der eine als tüchtiger Sprachkenner in den weitesten Kreisen Anerkennung zu verschaffen gewußt hat, und von denen der andere durch seine Thätigkeit für den Pestalozzi-Verein der Provinz Brandenburg rühmlichst bekannt ist, erließen im Sommer des Jahres 1865 einen Aufruf an alle Freunde der Volkspoesie in der Mark Brandenburg und forderten darin zur Sammlung des unerschöpflichen Gutes der Sagen, Märchen, Lieder u. s. w. auf, das dem Menschen, wie Jakob Grimm trefflich sagt, von Heimatswegen als ein guter Engel beigegeben ist, der ihn, wenn er ins Leben auszieht, unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet. — Jenem Aufrufe ist denn auch von einer Reihe von Collegen der Mark Folge gegeben worden, so daß es dem Herrn Engelien, der die Redaction allein übernommen hatte, möglich geworden ist, einen lieblichen Kranz zu flechten. Die Herausgeber setzen indeß ihre Arbeit fort und bitten von Neuem alle Volksfreunde der Mark, insonderheit die Collegen, fleißig alles zu sammeln, was im Munde des Volkes lebt, und an sie einzuschicken. Jetzt, nachdem sie klar gezeigt haben, was sie eigentlich sammeln wollen, und in welcher Weise sie das Gesammelte zur Veröffentlichung bringen, wird ihnen auch gewiß eine noch vielseitigere

Unterstützung als bisher zu Theil werden. Bei allen derartigen Unternehmungen muß ja immer erst der Anfang gemacht werden, weil einestheils viele Menschen sich nie aus allgemeinen, wenn auch die Absicht noch so klar darlegenden Aufforderungen vernehmen können, und andererseits viele erst immer abwarten müssen, was aus der Sache eigentlich wird. Nun, hier ist der Anfang gemacht, und man sieht, daß aus der Sache wirklich etwas Gediegenes wird. Daher, ihr Lehrer der Mark Brandenburg, fleißig an die Arbeit! Steht den beiden verdienten Unternehmern treulich zur Seite. Unser Altmeister Diesterweg hat in den letzten Jahren seines Lebens oft uns gemahnt, Hand an's Werk zu legen und überall, in allen Gauen unseres Vaterlandes sichere Grundlagen für die Heimatskunde zu schaffen. Hic Rhodus, hic salta! Hier ist ein Arbeitsfeld für euch! Hier könnt ihr ohne große Mühe, ja unter den schönsten Genüssen, die ihr gleich nach dem Anfange schmecken werdet, einer heiligen Sache dienen.

Die Herausgeber haben recht, wenn sie sagen, daß nur von denen veredelnd auf den Volkscharakter eingewirkt werden kann, die mit demselben nach allen seinen Gängen, nach allen seinen Beziehungen vertraut sind. Woraus kann er aber nur erkannt werden? Allein aus den Aeußerungen des Volksgeistes seitens des Verstandes und seitens des Gemüthes, also aus den Sprichwörtern, Scherzen, Räthseln, aus den Sagen und Märchen, an denen das Volk sich labt und erquickt, in denen die Wurzeln seiner Kraft begründet liegen.

Was den Inhalt des vorliegenden Bandes im einzelnen betrifft, so zerfällt derselbe in 5 Abtheilungen: 1. Volkssagen, 2. Märchen, 3. Kinder- und Spielreime, Räthsel- und Scherzfragen, schwer zu sprechende Wortzusammenstellungen u. dgl., 4. Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, 5. Gebräuche und Aberglauben. (Künftig sollen noch (6.) Inschriften und Wahrzeichen an Häusern, eigenthümliche Grabinschriften — und 7. Wörterverzeichnisse aus den Dialekten mit etymologischen Erklärungen hinzukommen.) Das bis jetzt Gebotene ist in 12 verschiedenen Gegenden der Mark Brandenburg gesammelt; die Fassung ist fast überall einfach, dem Volke abgelauscht. Die Sagen und Märchen sind bisher noch nicht gedruckt. Die meisten Stücke sind übrigens in der betreffenden Mundart niedergeschrieben und sind dadurch für den Sprachforscher höchst instructiv. Als ein besonderes Verdienst müssen wir es hierbei dem ersten der beiden Herausgeber anrechnen, daß er eine phonetische, eine dem gesprochenen Laut so treu als möglich darstellende Orthographie zur Anwendung gebracht hat. Dadurch wird es schon dem Laien ermöglicht, einestheils das ganze Buch ordentlich und von vornherein mit Genuß zu lesen, andererseits die feinen Unterschiede der einzelnen Mundarten der Mark heraus zu erkennen.

Doch genug! Das Buch sei hiermit bestens empfohlen. Und noch einmal ihr Collegen der Mark Brandenburg, helfet alle, alle mit an dem Aufbau des Gebäudes, zu dem ein so sicherer Grund gelegt ist. L. E.

---

2. **Cypressenzweige** auf die Gräber geliebter Entschlafener. Eine Sammlung von Gesängen für Begräbnisse und die allgemeine Todtenfeier. Für den gemischten Chor herausgegeben von Ernst Richter und August Jakob. Berlin, (1869.) Verlag von Adolph Stubenrauch. 4. 156 S.

In dieser Sammlung werden uns von den beiden Herausgebern nicht weniger als 131 Gesänge für gemischten Chor geboten, die aus dem genannten Bereich der Kunst für das Beste und Schönste zu erachten sind, was unsere Litteratur aufzuweisen hat. Von vielen der darin vertretenen Componisten eien nur erwähnt: J. A. Naumann, A. Romberg, Reichardt, Nägeli, Rungenhagen, Anselm Weber, Schicht, Fr. Schneider, Görensen, Graun, Kunzen, Harder, Beethoven, Mendelssohn, J. H. Rothe, Joh. Rosenmüller — Pax, Karow, Kähler, Gackstatter, W. Tschirch, G. Flügel, Anding, Mühling u. s. w. Auch Ernst Richter u. A. Jakob steuerten fleißig bei (21+7 Compositionen); ganz abgesehen von deren Harmonisirungen bekannter Kirchen- und Volksweisen. Unter Nr. 85 u. Nr. 130 begegnen wir zwei lieben Bekannten aus guter alter Zeit: dem Joh. Rosenmüller'schen: „Welt, ade! ich bin dein müde" (einem Lieblingsstück J. Seb. Bach's!) und dem überaus rührenden: „Wiedersehn, sei uns gesegnet!" aus Joh. Heinr. Rothe's musikalischem Drama: „Lazarus". (1779.) — Dem Ganzen ist ein biographisches Verzeichniß der in diesem Hefte vorkommenden Dichter und Componisten beigegeben. Beiläufig sei noch erwähnt, daß Nr. 30 von Hurka und Nr. 68 von Nägeli componirt sind. L. E.

---

3. **Lehrer Manhardt von Großdorf.** Ein Lebensbild zum Beschauen für Lehrer und Freunde der Schule. Von Robert Niedergesäß. Wien. 1868. A. Pichlers Wittwe & Sohn. 105 S.

Wenn wir diese Erzählung nicht mit dem Maßstabe der Kunst messen, wenn wir sie nur als eine Mittheilung pädagogischer Erfahrungen und Erkenntnisse ansehen, die an eine biographische Darstellung geknüpft werden, so können wir uns nur anerkennend über dieselbe aussprechen. Die segensreiche Wirksamkeit eines Lehrers auch unter den schwierigsten Verhältnissen, die still schaffende, aber von innen heraus neu gestaltende Kraft der pestalozzi'schen Ideen, die ganze innere Herrlichkeit des Lehrerberufes wird darin klar und mit kräftigen Strichen gezeichnet. Wir empfehlen deshalb das Buch nicht blos den Collegen, die darin des Erhebenden und Stärkenden viel finden werden, sondern noch mehr dem gebildeten Publikum, damit es die Schule mehr und mehr achten und lieben und die Erhabenheit eines bildenden und erziehenden Unterrichts gegenüber dem Abrichtungs- und Anlernungssystem, welches hier in dem alten Lehrer charakteristisch auftritt, kennen lerne, eine Kenntniß, die dem deutschen Volke im Ganzen und Großen noch sehr mangelt.

Sollten wir einige Wünsche noch aussprechen, so wäre es einmal, daß

im ersten Capitel, welches die Jugend- und Vorbereitungszeit des Lehrers behandelt, weniger Schicksal und mehr Kampf sich zeigte, in dem die Kraft und die Anlagen zur zukünftigen Bestimmung sich entwickeln; dadurch würde die Hauptperson mehr die Theilnahme des Lehrers erwecken. Auch will es uns nicht gefallen, daß ein junger Mann, der nur eine höhere Schule besucht und hier höchstens in Privatstunden, die er seines Unterhaltes wegen ertheilt, sich einige pädagogische Anschauungen erworben hat, sogleich ein Schulamt übernimmt und da einen pädagogischen Takt entfaltet, wie wir ihn kaum bei ergrauten Pädagogen finden: das läßt eine systematisch pädagogische Vorbildung als überflüssig erscheinen. Zum Schluß noch zwei pädagogische Bemerkungen: der Zweck der Schule ist ein viel höherer, als staatliches und kirchliches Leben zu fördern, wie derselbe nach den Auseinandersetzungen S. 35 erscheinen könnte. Auch können wir in dem Satze nicht beistimmen (S. 30), daß das Lesebuch vernünftiger Weise der Mittelpunkt und die Grundlage alles Unterrichtes sein müsse; die preußischen Regulative beweisen, zu welchem Mechanismus das führt. — Die übrigen pädagogischen Bemerkungen sind ziemlich treffend und beruhen auf richtigen Principien, vorzüglich jüngere Leser werden daraus viel lernen. ff.

---

4. **Deutsches Lesebuch** für die mittlern und obern Klassen höherer Lehranstalten. Herausgegeben von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. Erster Theil. (Mittlere Stufe). Sechste verbesserte Auflage. Berlin, 1869. Rudolph Gärtner.

Der Verfasser hat eine Reihe Lesebücher verfaßt in planmäßiger Zusammenstellung deutscher Lesestücke von der Elementar-Lesestufe bis zum Abschlusse des Leseunterrichts, auf dessen Oberstufe der Verfasser mit Recht das Lesestück als Product der Litteratur, als Erzeugniß des deutschen Geistes aufgefaßt wissen will. Das angezeigte Buch bildet die vierte Stufe. Es enthält, um zum letzten Zwecke des Leseunterrichts vorzubereiten, eine gute Auswahl von prosaischen wie poetischen Lesestücken aus der klassischen Litteratur; die sechste Auflage dieses Buches beweist, daß seine Vortrefflichkeit auch anderwärts anerkannt ist. — der Verfasser, der sich auch durch eine Herausgabe der „deutschen Poetik“ und eines „Grundrisses der deutschen National-Litteratur“ um die Hebung des deutschen Unterrichtes verdient gemacht hat, hat seine Grundsätze in Betreff des Lesebuches in einer besondern Schrift niedergelegt, worin er die jetzt brennend gewordene Lesebuchfrage einer eingehenden Erörterung unterwirft. Wenn wir auch nicht in allen Stücken mit ihm übereinstimmen, so begrüßen wir doch freudig solche Erscheinungen, weil sie dazu geeignet sind, endlich einmal Klarheit und Festigkeit in diese für die Schulen so wichtige Frage zu bringen. Wir kommen vielleicht später einmal auf dies Thema zurück. ff.

---

5. **Deutsches Stilbuch.** Musterbeispiele der deutschen Kunstprosa mit Aufgaben, Stoffen und Erörterungen über Stil und Stilformen zur Förderung des schriftlichen Ausdruckes an mittleren und höheren Schulen. Von Otto Sutermeister, Professor der deutschen Sprache und Litteratur an der Aargauer Kantonsschule. Zürich, Friedrich Schultheß. 1868. 361 S.

Der Verfasser sagt im Vorworte: „Was von der systematischen Theorie des Stiles im Unterricht derjenigen Schule, welche zwischen der elementaren und der fachwissenschaftlichen die Mitte hält, direct verwendbar erscheint, wird hier mit mustergiltigen Beispielen belegt, denen hinwieder Stoffe zu verwandter Behandlung beigegeben werden; und durchweg sind in solchem Zusammenhang praktische Arbeitswinke ertheilt, welche insbesondere dem umsichtigen Lehrer dazu dienen sollen, sich nach seinem speciellen Bedürfniß auch methodisch zu orientiren." Das Buch eignet sich demnach — um die in Deutschland gangbaren Bezeichnungen zu gebrauchen, — hauptsächlich für Realschulen und Gymnasien; die Aufgabenstoffe setzen schon einen gebildeteren und gereifteren Geist voraus. Aber wir empfehlen dasselbe auch Elementarlehrern, vorzüglich jüngeren, zu ihrer eigenen Weiterbildung; sie werden nicht nur aus der deutschen Prosalitteratur eine größere Anzahl Musterbeispiele kennen lernen, sie werden auch an diesen mit großer Sorgfalt gewählten Beispielen tiefer in das innere Wesen des deutschen Stiles eindringen, als ihnen dazu auf dem Seminar Gelegenheit geboten war.

Außer den Musterbeispielen enthält das Buch ein sehr lesenswerthes Vorwort und eine ausführliche Einleitung über Stil und Stillehre, die in das Wesen des Stiles und der Stilformen (die Dreitheilung: historische, rhetorische und didactische Form will uns nicht zusagen, die den Kategorien der drei grammatischen entsprechen soll), einführt. Diese Formen will der Verfasser aber nicht aus der begrifflichen Darstellung, sondern aus lebendiger, concreter Anschauung gewonnen wissen. Denn der Stil ist ihm nicht blos eine äußere Form, in die der Geist hineingegossen wird, sondern der Ausdruck des innern Wesens; weshalb er auch von dem Stillehrer fordert, daß er auf seine Zöglinge wirken könne „durch reinen Sinn und Reichthum des innern Lebens, durch mannichfaltige Kenntnisse, und durch Verständniß für das Große in Wissenschaft und Kunst, wie im Leben und in den Geschichten der Menschen, vor Allem aber durch sittliche Eigenschaften." — Zu solcher Wirksamkeit anzuregen, ist das Buch vorzüglich geeignet. ff.

---

6. **Die Ueberbürdung der Volksschule.** Pädagogischer Vortrag auf der 13. allgemeinen sächsischen Lehrerversammlung gehalten von Dr. Paul Möbius, Director der ersten Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1867. 20 S.

Dr. Möbius will, daß die Volksschule mehr und mehr befreit werde

von allem unnöthigen, überflüssigen und deshalb schädlichen Ballaste, damit sie um so ungehinderter ihr wahres Ziel erreichen, dem kindlichen Geiste eine feste und sichere Grundlage ächt menschlicher Bildung zu bereiten. Er tritt darum solchen Forderungen entgegen, die die Schule weder erfüllen kann, noch soll, und die aus den viel zu weit über das Ziel hinausgehenden Vorstellungen von der Wirksamkeit der Schule entspringen; er stellt sich damit aber nicht auf die Seite derer, die, weil sie durch den in allen Klassen und Ständen weiter und immer weiter gehenden Wellenschlag allgemeiner Bildung eine Beeinträchtigung ihrer eigenen Interessen fürchten, gern einen der vornehmsten Faktoren dieser Macht, die Volksschule, möglichst beschränkt und herabgedrückt sehen möchten.

Was Dr. Möbius anführt, zeugt von klarem Blicke und pädagogischem Takte. Die prinzipielle Feststellung der Unterrichtsgegenstände hätten wir etwas gründlicher und ausführlicher gewünscht; denn aus dem Satze: „Die Volksschule (eigentlich wohl „Elementarschule", denn zur Volksschule, die im Gegensatz zur Gelehrtenschule steht, gehört auch die höhere Bürgerschule und die Fortbildungsschule, insofern sie die in der Elementarschule angefangene Bildung zu einer relativen Vollendung zu bringen haben) soll diejenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten mittheilen, welche die Grundlagen sowohl der allgemeinen menschlichen Bildung, als jeder spätern Berufsbildung ausmachen", kann man eben mehr oder weniger ableiten, als es der Verfasser gethan hat. — Er erklärt sich gegen Mnemotechnik, gegen Stenographie, gegen den Unterricht im öffentlichen Gesetz- und Staatswesen (es hätte auch die Forderung des landwirthschaftlichen Unterrichts u. dergl. für Dorfschulen zurückgewiesen werden müssen); gegen einen zu tief ins theologische Gebiet einführenden Religionsunterricht, (hier sagt er mit Recht: „daß es schon ein hohes, wenn auch eben nicht zu hohes Ziel der Volksschule sei, das Kind zur Begründung des Katechismusinhaltes mit den geschichtlichen Thatsachen der Heilsordnung, wie sie uns in den Schriften des alten und neuen Testaments erzählt sind, innig vertraut zu machen, sein religiöses Gefühl zu entwickeln und seine sittliche Thatkraft zu läutern und zu stärken, und zwar letzteres beides nicht blos in den Religionsstunden, sondern in dem gesammten Unterrichte"); gegen einen zu weit getriebenen grammatischen Unterricht, gegen systematische Litteraturgeschichte 2c. Wir müssen unsre Lehrer auf das anregende Schriftchen selbst verweisen und fügen nur zum Schlusse noch bei, daß der Verfasser mit Recht für die Errichtung von Fortbildungsschulen eintritt, ohne welche das Meiste des in der Elementarschule Erworbenen wieder verloren geht, ohne die auch die Schulbildung nie zu einem einigermaßen genügenden Abschlusse gebracht werden kann.

ff.

---

7. **Deutscher Räthselschatz** für Haus und Schule, nach Altersstufen geordnet und in sechs Bücher gebracht von K. L. Fr. Metzger, Professor am

philolog. theolog. Seminar zu Schönthal im Königreich Würtemberg. Heilbronn, Albert Scheurlen. 16°. 388 S.

Die Sammlung deutscher Räthsel bietet sich in erster Linie dem Hause an, Familienkreisen, wo eine muntere Kinderschaar, heranwachsende Söhne und Töchter um Vater und Mutter oder einen Erzieher sich zu heiterer, Geist und Gemüth anregender Geselligkeit sammeln, oder auch, wo man mit befreundeten Genossen des Hauses, nachdem der Gelehrsamkeit und der Zeitung, den Angelegenheiten des Haushaltes und der Mode Genüge geschehen, zwischenein dem Spiele des Witzes und Scharfsinns ein Plätzchen gönnt. Auch in Erziehungsanstalten und in Schulen hofft das Buch willkommen zu sein, wenn man nach ernster Arbeit mitunter eine halbe Stunde erübrigt, um auf diesem Wege die Schüler geistig anzuregen oder sie auch nur zweckmäßig zu unterhalten. —

Der Verfasser hat das Beste, dessen er habhaft werden konnte, gesammelt und in sechs Büchern für Altersstufen vom 6. bis 18. Jahre vertheilt, dabei aber alles Läppische, Sitte und Geschmack Verderbende fern gehalten. — Das Vorwort giebt eine treffliche Abhandlung über Worträthsel, ihr Wesen und ihre Bezeichnungen. —

Das Büchelchen empfiehlt sich zu dem angegebenen Zwecke. ff.

---

8. **Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer.** Preisgekrönte Abhandlung von Karl Richter. Leipzig, Klinkhardt. 1867.

Vierzig Seiten enger Druck auf ziemlich dünnem Papier; aber die Gedanken sind desto kräftiger.

Aus dem Wirrsal einer trüben Gegenwart weist der Verfasser auf die Aussicht einer einstigen ethischen Vollendung des Einzelnen, als das Ideal alles wahren Strebens, welches dem Lehrer vor allen Dingen vorschweben müsse, hin, damit die Schule die ideellen Interessen der Menschheit, für welche sie wirkt, immer mehr befriedige.

Von diesem idealen Standpunkte aus beantwortet der Verfasser die Frage: Welche Ansprüche sind an den Volksschullehrer der Gegenwart zu stellen und zwar in betreff

1. seiner Vorbereitung;
2. seiner Amtsführung;
3. seiner Fortbildung.

Auf einer vielseitigeren allgemeinen Bildung soll die pädagogische Bildung des Lehrers sich aufbauen. Diese allgemeine Kenntniß besteht nicht in einer Menge von Einzelkenntnissen, sondern darin, daß der Lehrer diese wie gewisse Hauptgesichtspunkte überschaut, damit er die Wissensgebiete, aus denen er lehren soll, beherrsche. Er soll ja auch außerdem die Schüler nach der Schulzeit noch fortbilden — (ein sehr beherzigenswerther Gedanke!), er soll der Dolmetscher zwischen der Wissenschaft und dem Volke sein. Dazu

ist die größere allgemeine Bildung nothwendig. — Seine pädagogische Bildung muß sich gründen nicht blos auf eine praktische Anweisung, sondern auf ein geschlossenes Ganzes wohlbearbeiteter Begriffe, das giebt die Wissenschaft der Pädagogik, zu deren tieferem Verständniß die Geschichte der Pädagogik noch hinzukommen muß. — Außerdem tritt der Verfasser noch ein für die gesellschaftliche Bildung des Lehrers und weist die Nothwendigkeit der Charakterbildung nach: Anforderungen, denen unsere jetzigen Seminarien mit ihrem geschlossenen Internat nicht genügen.

Des Raumes wegen müssen wir uns mit diesen Andeutungen aus dem ersten Abschnitte begnügen, verweisen aber die Lehrer auf das Studium dieses inhaltreichen Schriftchens selbst; es wird dazu beitragen, sie aus den jetzigen trüben Zuständen in ideale Regionen zu erheben, sie zu erfüllen mit neuem Muthe und neuer Kraft für ihren Beruf.

Ueber Einzelheiten, z. B. „die Schule sind die Lehrer"; und daß „der Wille in einem gewissermaßen dominirenden Gedankenkomplexe seinen Sitz habe", wollen wir mit dem Verfasser nicht weiter rechten; diese Urtheile verrücken die Ideale nicht, die der Verfasser ganz richtig erfaßt hat.

ff.

---

9. **Zwei schweizerische Lehrertage** oder: die Vereinigung der Arbeiter im Felde der Schule und Erziehung zum Austausche ihrer Erfahrungen und zur Besprechung der wichtigen Aufgabe ihres Berufes. Ein Buch für Lehrer, Eltern und Schulfreunde. Mit einem Vorworte von Rebsamen, Seminardirektor in Kreuzlingen. St. Gallen, Verlag von Altwegg-Weber „zur Treuburg." 1868. 379 S.

Das Buch enthält den Bericht über die im Jahre 1867 zu St. Gallen abgehaltene, von etwa 1000 Theilnehmern besuchte Lehrerversammlung. Es bringt zuerst Referate und Diskussionen, dann Berichte und kleinere Vorträge, eine Beschreibung der ausgestellten Lehrmittel und die Festbeschreibung nebst der Begrüßungs- und Eröffnungsrede und den ausgebrachten Toasten, zum Schluß ein Verzeichniß sämmtlicher Theilnehmer.

Wenn wir aus diesem Berichte ersehen, wie hoch die Volksschule in der Schweiz bei den Behörden, den höhern Lehranstalten, dem ganzen Volke geachtet ist, in wie hoher Achtung diese seit dem Jahre 1849 sieben Mal abgehaltene Lehrerversammlung steht, wenn wir bedenken, wie dadurch der Lehrerstand und die Volksschule gehoben wird, welcher Strom des Eifers und der Anregung dadurch in die Schulen geleitet wird und wenn wir damit unsere Zustände in Deutschland vergleichen, wo die allgemeine deutsche Lehrerversammlung bis zum vorigen Jahre im angesehensten Staate nicht einmal tagen durfte, wo in diesem Staate bei der jetzigen Regulirung und der immerhin nur geringen Aufbesserung der Lehrergehälter Stadt- wie Landgemeinden beweisen, wie wenig sie ihr eignes Wohl, das Wohl der zu-

künftigen Generation erkennen, so möchte uns wohl wehmüthig ums Herz werden, aber wir verzagen nicht. Einst wird kommen der Tag, wo auch hier die Wahrheit siegen wird. Es ist gar nicht zu unterschätzen, daß 1869 die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Berlin getagt hat — ein wichtiges Ereigniß! —

Was das vorliegende Buch betrifft, so enthält dasselbe auch für die deutschen Lehrer viel Interessantes und Anregendes. Die Referate behandeln wichtige principielle Fragen in Betreff der innern wie der äußern Organisation der Volksschule. Gleich das erste geht auf die Grundfrage aller Erziehung, die Charakterbildung, ein; das zweite zeigt, daß auch in der Schweiz das Streben sich geltend macht, die Volksschulen durch Aufnahme gelehrter Disciplinen ihrem ureignen Wesen zu entfremden, wogegen der Referent auftritt; ein Referat behandelt die Vorbildung zu den Seminarien, ein anderes die Forbildungsschulen; interessant waren uns die Aufschlüsse, die uns ein Vortrag und die daran geknüpfte Discussion über die Volksschul-(Primarschul-) Gesetzgebung der einzelnen Cantone gab; es werden besprochen der Turnunterricht und der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, ebenso die Erziehung der Waisen; endlich ist auch noch eine Abhandlung über die unterrichtliche Behandlung der französischen und englischen Sprache bemerkenswerth.

Diese übersichtliche Aufführung möge genügen, um die deutsche Lehrerschaft auf das Buch aufmerksam zu machen. Wir brauchen wohl nicht zu bemerken, daß die Pestalozzi'schen Ideen für alle Aufsätze die Grundlage und Richtschnur abgeben, und wenn wir auch nicht mit allen dort ausgesprochenen Ansichten übereinstimmen, so ist die Schrift doch in hohem Grade geeignet, alle Diejenigen, welche sich eingehend damit beschäftigen, anzuregen, was ja für den Pädagogen immer die Hauptsache ist.

Und damit sei die Schrift allen deutschen Lehrern empfohlen; mit den schweizerischen Collegen aber fühlen wir uns einig in den ewig wahren Principien des großen und heiligen Werkes der Jugenderziehung, und laden sie ein, sich in Deutschland von dieser Einheit des Strebens selbst zu überzeugen.

ff.

---

10. **Deutsche Sprachlehre** für Schulen. Von Dr. Götzinger. Zehnte Auflage, durchgesehen und zum Theil überarbeitet von Dr. Ernst Götzinger, Professor an der Kantonsschule zu St. Gallen. Aarau, 1869. H. R. Sauerländer. XII. u. 468 S.

Die sechs Bücher dieser Schrift umfassen die Laut-, Wort-, Satz-, Stil-, Vers- und Rechtschreibungs-Lehre. Außer der wissenschaftlichen Gründlichkeit und Ausführlichkeit zeichnet sich diese Grammatik noch durch die jedem Abschnitte beigegebenen Beispiele und Aufgaben aus, die es zum Gebrauche in höhern Schulen, sowie zum Selbstudium für Lehrer vorzüglich geeignet

erscheinen lassen. Wenn ein Buch die zehnte Auflage erlebt, so hat es nicht nur seine Lebensfähigkeit, sondern auch seinen innern Werth selbst documentirt.

Als Titel würden wir „Deutsche Grammatik und Verslehre" zutreffender finden, als „Deutsche Sprachlehre", da die deutsche Sprachlehre jedenfalls viel mehr umfaßt, als hier gegeben ist und gegeben werden kann. Auch wird — und deswegen besonders sind wir gegen diesen Titel eingenommen — dadurch das Vorurtheil genährt, daß mit Einübung der Grammatik dem Unterricht in der deutschen Sprache genügt werde, während doch der Sprachunterricht zuerst und vor allen Dingen das Sprachgefühl wecken und dann in den deutsch-nationalen Geist einführen soll. Bei solcher begrifflichen Festsetzung nimmt es uns auch nicht Wunder, wenn man glaubt, klassische Stücke am besten sprachlich zu behandeln, wenn man sie grammatisch zermartert, wodurch man gerade ihre tiefere Wirkung zerstört. — Diese Ausstellung betrifft jedoch nur die Fassung des Titels, nicht den Inhalt des Buches. ff.

---

11. **Diesseits und Jenseits des Oceans.** Eine Erzählung für die reifere Jugend. Von Anna Behrens. Bevorwortet von Oberkirchenrath Schliemann. Mit Titelvignette in Farbendruck. Zürich, Hans Staub. 1869. 307 S.

Die Verfasserin ist, wie das Vorwort sagt, eine Lehrerin, die diesseits und jenseits des Oceans in Segen gewirkt hat, jetzt aber in Folge eines Gehörleidens ihre Wirksamkeit als Erzieherin hat einstellen müssen. In dieser fesselnden Erzählung hat sie einen Theil ihrer Erfahrungen in schöner Form als Wahrheit und Dichtung niedergelegt. Das Buch ist durchweht vom Geiste Pestalozzi's, der aber, weit entfernt — wie seine Gegner behaupten — vom Geiste des Christenthums hinwegzuführen, in dieser Erzählung als ein Geist ächt christlicher Frömmigkeit sich darstellt und eine sittliche Kraft offenbart, daß er unwillkürlich jedes unbefangene Gemüth hinnimmt und mit tiefer Befriedigung erfüllt, zugleich den Samen des Schönen, Guten und Edeln ausstreuend.

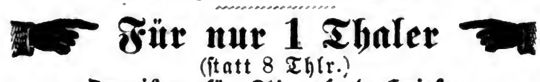
Den Hauptmittelpunkt, von dem aus die Fäden der Verwickelung sich spinnen, bildet ein Mädchenpensionat, dessen Einfluß diesseits und jenseits des Oceans reiche Früchte trägt. Hier lernen wir eine ihrer wahren Aufgaben sich klar bewußte Bildungsstätte für das weibliche Geschlecht kennen, die ebenso fern sich hält an der Abrichtung zu heuchlerischem Weltwesen wie zu scheinheiliger Frömmigkeit. Die Erziehung wird hier in ihrer Tiefe erfaßt und das Gemüth erhält die Richtung auf das Ideale, Himmlische, damit es das Reale, Irdische in seiner wahren Bedeutung erkennen und beherrschen lerne. Diesen veredelnden Einfluß nehmen wir hauptsächlich an dem jungen Mädchen aus New-York wahr, die im Weltleben groß geworden sich nur schwer davon losmacht und ihm auch nach ihrer Rückkehr

scheinbar wieder verfällt, die aber in Folge trüber Erfahrungen in beschränktere Verhältnisse versetzt, gerade hier die ganze Kraft des nachhaltigen sittlichen Einflusses ihrer Pensions-Erziehung offenbart, so daß sie jetzt auch einen Strom reichen Segens auf ihre Umgebungen verbreitet. Unter allen trefflich gezeichneten Charakteren der Erzählung hat gerade dies junge Mädchen (Mathilde) den wohlthuendsten Eindruck auf uns gemacht. — Es fehlt auch nicht das Gegentheil: wie auch die beste Erziehung die entgegenstehenden Einflüsse nicht zu heben vermag, und wie ein Gemüth, das nur am Aeußern, Nichtigen hängt, schließlich auch die Frucht dieses Strebens genießt. Aber es sind nicht etwa besondere Schicksalsschläge, die wie ein deus ex machina das Verhängniß erfüllten, sondern es ist die Frucht des Nichtigen: das leere, todte, endlose Nichts, zu dem all diese Eitelkeiten zusammenschrumpfen, eine Strafe, die sich ganz einfach aus dem Charakter der Betreffenden (Antonie) von selbst entwickelt. Gern würden wir auf den Gegenstand näher eingehen, wir müssen aber auf die vortreffliche Erzählung selbst verweisen und sind gewiß, daß keine unserer vielen Lehrerinnen, denn diesen empfehlen wir es ganz besonders, uns einen Vorwurf daraus machen wird, daß wir sie dringend zur Lektüre eingeladen haben.

Die äußere Form betreffend, so ist das Ganze in einem dem Inhalte entsprechenden edeln Stile gehalten; die Charaktere sind naturgetreu geschildert, (mitunter scheint uns das religiöse Moment etwas zu stark hervorgehoben; gerade das muß man nur leise durchschimmern lassen, dann bringt es die tiefsten Wirkungen hervor); die Erzählung schreitet rasch vor und erhält uns in einer angenehmen Spannung; einige Zusammentreffen kommen uns allerdings etwas zu gesucht vor und verlieren sich deshalb in das Unwahrscheinliche. Sehr befriedigt haben uns die Naturschilderungen z. B. der Wasserfall des Niagara und die Adersbacher Felsen im Glatzer Gebirge; die Trefflichkeit der letzteren können wir nach eigner Anschauung bezeugen. — Die Verlagshandlung hat das Buch sehr gut ausgestattet, die Titelvignette gereicht ihm zur besondern Zierde. —

Litterarischer Anzeiger

zum 4. Heft des 43. Jahrganges.



(statt 8 Thlr.)

Omnibus für Pianoforte-Spieler.

Größte Auswahl der beliebtesten Compositionen von **Beethoven, Mozart, C. M. v. Weber, Schubert, Doppler** 2c. 2c., bestehend in Ouverturen, Sonaten, Potpurris, Rondos, Fantasien, **Opernmelodien,** Variationen, Sonatinen, Uebungsstücken, den neuesten Tänzen, Märschen 2c. leichterer und mittlerer Gattung. 200 Seiten größtes Notenformat u. eleg. Ausstattung. In eleg. Notenmappe. Nur 1 Thlr.

Die Zusendung erfolgt unter Garantie für complet, neu und fehlerfrei und direct, sowie durch alle Buchhandlungen zu beziehen.

G. Stangel in Leipzig, Antiquariat u. Buchhandlung.

Aus dem Verlage von

C. Merseburger in Leipzig

wird empfohlen und ist durch jede Buch- oder Musikhandlung zu beziehen:

Brähmig, Liederstrauß für Töchterschulen. 4. Aufl. 4 Hefte 15 Sgr.
— Arion. Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit leichter Pianoforte-Begleitung. 4 Hefte à 10 Sgr.
— Praktische Violinschule. Heft I. 15 Sgr. II. 18 Sgr. III. 15 Sgr.
Brauer, Praktische Elementar-Pianoforte-Schule. 13. Aufl. 1 Thlr.
— Der Pianoforte-Schüler. Eine neue Elementar-Schule. Heft I. (7. Aufl.), II. (4. Aufl.), III. (3. Aufl.) à Heft 1 Thlr.
Frank, Taschenbüchlein des Musikers. I. Bdchn. (Fremdwörterbuch.) 6. Aufl. 4½ Sgr. II. Bdchn. (Biographien der Musiker). 4. Aufl. 9 Sgr.
— Handbüchlein der deutschen Litteraturgeschichte. 3. Aufl. 10 Sgr.
— Geschichte der Deutschen. 2. Aufl. 3 Bdchn. 18 Sgr.
— Weltgeschichte für Schule und Haus. 4 Bdchn. 1 Thlr. 12 Sgr.
Hentschel, Evang. Choralbuch mit Zwischenspielen. 6. Aufl. 2 Thlr.
— Die neuen Maße u. Gewichte als Gegenstand d. Volksschulunterrichts. 2 Sgr.
— Rechenfibel (f. d. ersten Anfang). 40. Aufl. (unverändert). 1½ Sgr.
— Aufgaben zum Zifferrechnen. Neue Ausgabe, umgearbeitet nach der neuen Maß- und Gewichtsordnung. (Ausg. A.)

Erstes Heft,	1. Abth.	26. Aufl.	ungebunden	1½ Sgr.
—	2. Abth.	25. Aufl.	„	2 Sgr.
Zweites Heft,	1. Abth.	22. Aufl.	„	2 Sgr.
—	2. Abth.	15. Aufl.	„	2 Sgr.

— Antwortheft zur Rechenfibel. 3 Sgr.
— Antworthefte zu den Aufgaben zum Zifferrechnen. 12 Sgr.
— Aufgaben zum Kopfrechnen. 10. Aufl. (umgearbeitet). Heft I. 10 Sgr.
Hill, Elementar-Lesebuch für Taubstumme. 3. Aufl. 2 Bdchn. à 12 Sgr.
Widmann, Kleine Gesanglehre für Schulen. 8. Aufl. 4 Sgr.
— Lieder für Schule und Leben. (Schullieder.) 3 Hefte 9½ Sgr.
— Generalbaßübungen mit kurzen Erläuterungen. 2. Aufl. 22½ Sgr.
— Handbüchlein der Harmonielehre. 2. Aufl. 15 Sgr.
Euterpe, eine Musikzeitschrift. 1870. 1 Thlr.

Druck. Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870. V. Heft.

(September — October.)

Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Ueber Schulfeierlichkeiten.

Aus dem Schulleben.

Sie stehen anerkanntermaßen im Dienste der Gemüthsbildung. Denn trotz aller Einseitigkeiten auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis ermahnt doch die als wahr und maßgebend erscheinende Theorie den Erzieher immer aufs Neue, in seiner Wirksamkeit nicht zu vergessen, daß der Mensch nicht blos Geist, sondern auch Leib, nicht blos Intelligenz, sondern auch Gemüth und nicht blos beides zugleich, sondern auch Willen sei, und daß nur der harmonisch ausgebildete Ganz- und Vollmensch als der eigentliche Mensch betrachtet werden könne.

Als vor zwei Jahrzehnten die ersten schwarzen Sturmvögel der Reaction sich bemerkbar machten, wurde von eben diesen Vögeln gesungen, daß die bisherige Erziehung den Menschen einzig und allein als intelligentes Wesen ins Auge gefaßt und daß demgemäß der Volksunterricht eine abstracte Gestalt angenommen habe. Man müsse im Unterrichte also das Concrete und Reale wieder in den Vordergrund schieben und vor allen Dingen das „Gemüth“ bilden. Es entstand die verrückte Theorie von der Nichtexistenz alles Begrifflichen, Wesenhaften, Idealen und der alleinigen Realität der Einzelheiten. Plötzlich sollte es keinen Menschen, sondern nur einen Kunz, Hinz und Peter, keinen Baum, sondern nur einen Kirschbaum, Pflaumbaum 2c., keinen Vogel, sondern nur eine Krähe, Sperling 2c., keine Religion, sondern nur Judenthum, Muhamedanismus, Christenthum, ja kein Christenthum, sondern nur Katholicismus und Protestantismus geben. Die neuen Reformatoren nach rückwärts stürmten voran mit einem Brette vor dem Kopfe, und die ge-

wöhnlichste Logik schien ihnen ganz abhanden gekommen zu sein. Als eine zweite reformatorische Gabe erschien das Gefasel über die Gemüthsbildung; in ihr sollte das A und das O aller Erziehung zu suchen sein. Die intellectuelle Entwicklung und die Gemüthsbildung wurden als Gegensätze betrachtet, und die Erstere sollte nach der Meinung dieser Herren die Letztere beeinträchtigen und zurückdrängen. Darum der Sturmlauf gegen jeden systematischen Unterricht in der Volksschule. Ein Sammelsurium im Lesebuche sollte statt der wirklichen Naturgegenstände das reale Fundament für den geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Unterricht bilden; die deutsche Grammatik erschien in ihrer bescheidensten Ausdehnung zu abstract, und die barbarische, unsystematische und gedankenlose Ausquetscherei der Lesestücke zu Gunsten der grammaticalischen Ausbildung begann.

Im Religionsunterricht sollten nunmehr wörtlich eingetrichterte biblische Geschichten und „Kernlieder" das „Reale" sein, und ein jesuitisches Vollpfropfen des Gedächtnisses mit unverdauten und unverdaulichen Memorirstoffen sollte an die Stelle der „abstracten" Geistesbildung treten. Und es geschah, was die geistreichen Herren wollten. Die pestalozzi-diesterwegische Pädagogik wurde „pensionirt", die Volksschule nach den allerneuesten Principien reorganisirt, und in der pädagogischen Litteratur feierten Confusion und Unverschämtheit, die sich über alle geschichtliche Wahrheit, Entwicklung und Nothwendigkeit hinwegsetzen zu können glaubte, Orgien unerhörter Art. Vergebens fragten die „abgethanen" hervorragenden Vertreter der auf ewig wahre Principien fußenden Pädagogik, die man bisher mit Stolz die deutsche genannt hatte, wo denn im Pestalozzianismus mit seiner Anschaulichkeit und seinem Fortgange vom Realen zum Idealen, von der Erscheinung zum Begriffe, von der Wirklichkeit zur Idee, die „abstracte Grundlage" zu suchen und ob abstracter Memorirstoff dazu angethan sei, ein reales Fundament zu bilden; vergebens versicherten Philosophen und Psychologen, daß im Pestalozzianismus die allein richtige Grundlage aller wahren Geistesbildung gegeben sei; vergebens wurden die Revolutionäre nach rückwärts gefragt, was nach ihrer Meinung unter Gemüth und Gemüths-

bildung zu verstehen sei, und wodurch sich die Entgegensetzung der Verstands- und Gemüthsbildung rechtfertigen lasse: die Herren saßen im Rohre und schnitten die Pfeifen. Es wurde decretirt und der Ungehorsame und „Gesinnungsuntreue“ gemaßregelt. Und so ist es gegangen und geht es — Gott sei's geklagt — im Wesentlichen noch bis auf diesen Tag, wenn auch die Siegesgewißheit und Siegesfreudigkeit — um nicht zu sagen: Siegesfrechheit — schon bedeutende Stöße erhalten hat.

In ihrem obersten Postulate haben die „Gemüthsbildner“ freilich trotz alledem Recht: die „harmonische Ausbildung“ der deutschen Pädagogik verlangt auch die Berücksichtigung des Gemüths; nur muß man unter allen Umständen wissen, was unter Gemüth zu verstehen ist. Der Deutsche hält sich für das gemüthlichste Geschöpf der Erde und ist stolz darauf, und doch weiß er kaum, worauf er stolz ist. Findet er doch das „Kannegießern“ im Tabacksqualm der Bierkneipe nicht blos gemüthlich, sondern sogar „urgemüthlich“, und erscheint ihm doch das thatenlose Hindußeln und das Ballen der Faust in der Tasche in kritischen Lagen nicht selten als eine gemüthliche Heldenthat.

Wie der Magnet, so zeigt auch unser inneres Leben, welches man in seiner Ungetheiltheit und Ungeschiedenheit mit Gemüth zu bezeichnen pflegt, zwei vielfach entgegengesetzte Strebungen: einmal das Bestreben, das eigene Wohl zu befördern und das Wehe von sich ferne zu halten. Dieser Trieb kann ausarten zur Selbstsucht, ja bis zur teuflischen Bosheit. Ferner findet sich in ihm die Fähigkeit, sich erregen und bewegen zu lassen durch das Wohl und Wehe anderer Geschöpfe. Fremdes Leid erregt in uns Mitleid, und das Mitleid kann sich steigern bis zur Selbstvergessenheit und Aufopferungsfähigkeit, zum geistigen Heldenthum und Heroismus. Egoismus und Liebe bilden die beiden Pole aller gemüthlichen Bewegungen, und sie regieren die Welt. Ein Gemüth, das vorzugsweise nach der egoistischen Seite hin neigt, heißt klein und gemein, wohingegen die Liebe dasjenige ausmacht, was wir Seelenadel nennen. Mit Recht sagt unsere Religion: „Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm.“ Das

Gemüth bilden heißt es herausreißen aus der egoistischen Beschränktheit und Ungöttlichkeit, heißt es liebevoll machen, damit der Mensch in Gott bleibe und Gott in ihm. Gemüthsbildung ist Liebeerregung und Liebeentwicklung, und da das Christenthum die Religion der Liebe ist — Entfaltung wahrhaft christlicher Gesinnung als Triebfeder eines allein menschenwürdigen Lebens und Strebens.

Wie die intellectuelle Ausbildung sich der wirklichen anschaubaren Gegenstände als Ausgangspunkt bedienen muß, wenn die Vorstellungswelt lebendig werden und ein ausgiebiges Material für die Begriffsbildung bieten soll, so muß auch der junge Mensch erst Sichtbares, dann Unsichtbares lieben lernen, und in dem richtigen Verhältnisse zu den Nahestehenden und durch dasselbe muß sie erwachen und sich beleben die göttliche Macht, welche dereinst das bestimmende Agens in ihm werden muß, falls er die Entwicklungsstufe der wirklichen edlen Menschlichkeit erreichen soll. Will sagen: Die Liebe zu den Eltern und sonstigen Angehörigen, die Liebe zu den Erziehern und zu guten Mitschülern, die Liebe zur Bildungsanstalt und deren Oberhaupt bilden die Vorschule zur Liebe des Guten, des Wahren und des Schönen und zuhöchst zur Liebe Gottes. Darum ist es ein entsetzliches Unglück für ein menschliches Individuum, wenn es nicht Liebe fühlt in seiner Jugend und keine Gelegenheit findet, Gegenliebe zu beweisen — wenn das Elternhaus fehlt, oder wenn in der Bildungsanstalt, der es anvertraut wird, alles Mögliche, nur nicht die Liebe waltet: keine Liebe der Lehrer untereinander, keine Liebe der Lehrer zur Jugend und zum Berufe, keine Liebe der Einzelnen zum Ganzen, keine Liebe zu „allem Hohen, das Menschenbrust erhebt", sondern statt alledem Tagelöhnerarbeit, Miethlingsgesinnung und egoistische Sonderbündelei.

Wo Liebe sich zeigt, da erregt sie Liebe; denn sie ist wie eine heilige Flamme, die alles entzündet, was in ihren Bereich kommt. Schulfeierlichkeiten dienen also der Gemüthsbildung, wenn sie wirklich Sprößlinge der Liebe, Manifestationen und reale Erscheinungen des göttlichen Zuges in uns sind. Man kann sie eintheilen in solche, welche mit den Persönlichkeiten der Bildungs-

anstalt in keinem directen Zusammenhange stehen, und in solche, in denen einzelne Persönlichkeiten dieses Ganzen als Mittel- und Beziehungspunkt erscheinen. Zu der ersten Art gehören die Gedenktage großer Männer. Sollen sie in vollendetem Maße gemüthsbildend wirken, muß der Ordner und Schöpfer der Festivität es verstehen, Liebe und Dankbarkeit, die das edle Gemüth aller Menschengröße zollt, zu einem wirksamen Ausdrucke zu bringen. Und aus der Schilderung der Wahrheit, welche die großen Männer vertraten, muß die Liebe zur Wahrheit selbst hervorblitzen; ja die Klarlegung jener Gedanken und Wahrheiten wirkt zündend; denn die Liebe zur Wahrheit quillt nicht zum kleinsten Theile hervor aus der Erkenntniß derselben, was die Gemüthsbildner der Reaction nicht begreifen konnten oder nicht begreifen wollten. Die Feier der erwähnten Gedenktage bildet unbestritten ein so vorzügliches Mittel zur Hebung inneren Lebens, der Erweckung edler Begeisterung und hingebender Liebe, daß es Eulen nach Athen tragen hieße, wollten wir uns über diese Materie des Weiteren verbreiten.

Weil sie in hohem Grade wünschenswerth erscheint, sollte keiner größeren Schulanstalt eine Aula, ein allgemeiner Versammlungsort fehlen, was ebenso sehr für die sogenannten Volksschulen als für die höheren Schulen gilt.

Zur obengenannten zweiten Kategorie gehören die Entlassungs- oder Aufnahmefeierlichkeiten für Lehrer und Schüler. Ich gehe auch über sie hinweg, weil ihr gemüthbildender Werth ebenfalls zweifellos erscheint und auch bereits allgemein anerkannt ist. Nicht so sehr auf der Hand liegt der Nutzen, wenn der einzelne Lehrer, wenn der Director Gegenstand und Mittelpunkt der Feierlichkeit ist. Die Leser werden es mir nicht übel deuten, wenn ich von mir selber rede, nach mancherlei objectiven Darstellungen, Kritiken und Streitschriften wieder einmal direct aus dem Leben und aus der Schule plaudere und mich damit der allgemeinen öffentlichen Kritik rücksichtslos aussetze. Die Schulorganisationsfragen haben sich in dem pädagogischen Bewußtsein unserer Tage dermaßen in den Vordergrund gedrängt, daß sie das Hauptthema mündlicher und schriftlicher Verhandlungen der

Lehrerwelt seit längerer Zeit gebildet haben und noch lange bilden werden. Die Zeit des begeisterten inneren Aufbauens, welche nach den Freiheitskriegen begann und bis 1848, wo der alte Feudalstaat auf deutschem Boden zusammenbrach, währte, ist einstweilen vorüber, und mehr als je werden die Denkenden und Charactervollen auf unserm Gebiete inne, daß „Mensch sein ein Kämpfer sein" heißt. Dennoch darf und soll das innere Leben und die innere Entwicklung des Schullebens nicht ganz in den Hintergrund treten. Der Kämpfer muß aufathmen. Der Krieg darf nicht übertragen werden in die stillen Räume der Jugend; hier ist Friede und Freude, und hier ist eine Quelle täglichen reinsten Genusses; hier ist der Born stets neuen Muths und neuer Begeisterung, der Brunnquell neuer Einfälle, Gedanken und Ideen!

Wenn eine Schule noch so tüchtig disciplinirt ist, so lösen sich doch an Feiertagen der eben erwähnten zweiten Kategorie leicht „alle Bande frommer Scheu." Denn die männliche Jugend besteht nicht aus lauter Engeln, wie einige nervöse Philanthropen, namentlich weiblichen Geschlechts, träumen, sondern auch aus Bengeln, und gerade die Liebe zur Jugend ist es, welche häufig die äußerste Strenge des Erziehers herausfordert. Und wenn's richtig zugeht, so begreift der Zögling, daß er seinen Lehrern und seinem Director gegenüber alle Ursache hat, sich jene Mahnung zu merken, mit der sämmtliche lutherische Erklärungen der Gebote beginnen: „Du sollst Gott fürchten und lieben!" An den Feiertagen regen sich nicht blos die Engel, die von ihrem Gemüthe getrieben werden, ihrer wirklichen tiefgehenden Zuneigung und Liebe zum Lehrer und zur Schule sichtbaren Ausdruck zu verleihen, sondern auch die Bengel, welche darauf speculiren, daß sie an einem solchen Tage die Nemesis für ihre Thorheiten nicht erreichen wird. Diese Dornen an der Rose haben mir von jeher den Geschmack an der Rose selbst stark verleidet. Noch mißlicher liegt die Sache, wenn jener reale Ausdruck der Liebe nach dem Beschlusse der Schülercorporation Geldeswerth haben soll, d. h. wenn Geschenke gemacht werden. Auch unter der Jugend giebt es schon Pfennigfuchser, die nur mit Widerstreben in die Tasche

greifen, und unter den Eltern giebt es Viele, denen dieser Griff noch schwerer wird, als ihren Jungen, die sich zwar „Schimpfes halber" nicht ausschließen, wenn sie ihren Söhnen die für das Ehrengeschenk bestimmte Münze reichen, aber dafür weidlich raisonniren auf Schule und Lehrer, sintemal sie doch für ihr Geld irgend etwas haben wollen. Und es giebt andere Jungen, welche der unmoralischen Meinung sind, daß man sich durch materielle Opfer Gunst erkaufen, die Berechtigungen zu Uebertretungen erwerben und die strafende Hand des Lehrers lahm legen könne. So spielt das Leben, und darum waren mir für meine Person die Feierlichkeiten, deren Mittelpunkt ich sein sollte, stets sehr verhaßt. Sorgfältig verschwieg ich zuerst meinen Geburtstag, und ich war gegen alle Fährlichkeiten geschützt, bis mein eigener Sohn als Schüler der Verräther wurde. Sofort begann die Lust zu Feierlichkeiten. Nahte der Tag heran, so verbat ich mir im Vorwege jede Manifestation. Und als man dennoch das erste Mal die Klassenzimmer bekränzt hatte, riß ich die Guirlanden herunter und warf sie den Ungehorsamen vor die Füße. Damit hatte ich den wahrhaft liebevollen Gemüthern der Schaar sehr wehe gethan, und noch heute wird mir jene Maßregel von den betreffenden Schülern und Eltern nicht verziehen. — Glücklicherweise fiel der Geburtstag gewöhnlich in die Ferienzeit hinein, so daß ich Allem ausweichen konnte. Aber die Regel erlitt plötzlich wieder eine Ausnahme. Ich glaubte mich sicher und mußte doch jüngst erleben, daß die doppelte Prima nicht allein die Schulzimmer und Vorplätze bekränzt, sondern auch Geschenke, bestehend in einer Setzuhr, einem silbernen Schreibzeuge und Rauchmaterialien herbeigeschafft hatte. Ich war am Morgen wie zerschmettert und wußte lange nicht meinen innern Schwerpunkt wieder zu finden. Endlich beschloß ich, gute Miene zum bösen Spiele zu machen, und die Leser mögen entscheiden, ob ich Recht oder Unrecht gethan habe. Die Lehrstunden wurden in gewöhnlicher Weise gegeben. Vor Beginn der letzten Stunde rief ich meine Collegen und die Klassen von VI bis I zusammen und extemporirte etwa folgende Anrede:

Ich habe Euch zu danken für das, was heute Außergewöhn-

liches geschehen ist. Bevor dies aber geschieht, muß ich Euch ein Geständniß, das ich früher schon gemacht habe, wiederholen. Ich hasse die Feierlichkeiten, deren Mittelpunkt ich sein soll, und zwar aus doppeltem Grunde: Einmal lebt in mir, wie in jedem religiösen Menschen das Gefühl tiefer Demuth. Unser Lebensgang ist ein Produkt aus zwei Factoren; den ersten Factor bildet unser Sein und unser Thun, den zweiten der Segen Gottes. Letzterer ist ebenso sehr ein freies Geschenk der göttlichen Gnade wie unser Talent, unsere Arbeitskraft, die Grundgestaltung unseres inneren Lebens. Es bleibt also nur für unsere Rechnung das Quantum Arbeit, das wir auf uns genommen haben, so daß wir, wenn uns das von uns begonnene und fortgeführte Werk gelungen ist, an Feier- und Gedenktagen wahrlich keine Ursache haben, uns aufzublähen, vielmehr uns innigst gedrungen fühlen müssen, die Hände zu falten und auszurufen: „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank, erheb' ihn meine Seele!“ Auch heute sei Gott allein die Ehre. — Zweitens hasse ich die mich betreffenden Feierlichkeiten, weil ich, gleich allen Euren Lehrern, die Ihr hier vor Euch erblickt, zu denjenigen Leuten gehöre, welche Idealen nachjagen, d. h. an sich und an ihre Berufsthätigkeit die allerhöchsten Anforderungen stellen und sich selbst deswegen niemals genug thun. In dem Gefühle ihrer Unzufriedenheit mit sich selbst und ihren Leistungen erscheint solchen Menschen jedwede Anerkennung wie eine Art Hohn, und sie suchen deswegen Allem auszuweichen, was irgendwie eine Verherrlichung der eigenen Person erscheint. Geburts- und Feiertage fordern namentlich auf zur Selbstprüfung und erregen daher in meiner Seele vorzugsweise jenes Gefühl, das von einigen Freunden stets als eine Uebertreibung getadelt und mit dem Worte Selbstquälerei bezeichnet worden ist. Ich will heute einmal glauben, daß die Freunde Recht haben, jedes Mißgefühl niederschlagen und mich über das, was Ihr gethan habt, freuen, will wirklich glauben und dessen froh sein, daß die Liebe in Eurem Herzen lebendig und daß es für Euch ein unabweisbares Bedürfniß gewesen ist, einen sichtbaren Beweis dieser Gesinnung, welche die Seele jedes Menschen adelt, zu geben. Es blickt aus dem, was

Ihr mir bietet, eine gewisse Sinnigkeit hervor. Ich fand eine Uhr und vor derselben ein silbernes Schreibzeug mit goldener Feder. Da Ihr wißt, daß ich das, was ich in Eurem Kreise, in der Arbeit für Euch und mit Euch erfahre, der Welt schriftlich mitzutheilen pflege, so erscheint mir Eure Doppelgabe als eine Mahnung, meine Zeit stets gehörig zu benutzen und einen Theil derselben nach wie vor der öffentlichen Mittheilung meiner Erfahrungen und Gedanken zu widmen. Das Dintenfaß ist von Silber, die Feder golden, damit ich aufgefordert werde, mich nach besten Kräften zu bemühen, beim Schreiben das Gold der Wahrheit und nur sie allein zum Ausdruck zu bringen und nur Gereiftes und wirklich Werthvolles in die Welt zu senden. Habt Ihr das Alles nicht berechnet, so hat ein Genius unbewußt aus Euch geredet. Aber Ihr habt noch mehr gethan: habt die Büsten Pestalozzi's, Fröbel's und Diesterweg's bekränzt, und den Letzteren, den ich, wie Ihr wißt, so innig verehre, dem ich so unendlich dankbar bin, mit einem Lorbeerkranze geziert. An Tagen, die für mich Feiertage sind, gedenke ich nächst Gottes immer in unvergänglicher Dankbarkeit seiner, und darum danke ich Euch von ganzem Herzen dafür, daß Ihr gerade die Büste dieses Mannes auf so sinnige Weise ausgezeichnet habt. Er war ein strenger, ein sehr strenger Lehrer, der an seine Schüler, die er zu Lehrern bildete, die allerhöchsten Anforderungen stellte. Um Lehrer und Erzieher im vollen Sinne dieses Wortes zu sein, so meinte er, müsse man nach innerer Vortrefflichkeit und praktischer Tüchtigkeit unausgesetzt ringen und ruhelos weiter streben sein Lebelang. Die Schlaffen und Erbärmlichen unter seinen Schülern haßten, die Sittlichstrebsamen liebten ihn und wurden durch ihn tüchtige Männer. Wir meinen es gut mit Euch, wie er es früher gut mit uns gemeint hat, und wir bemühen uns, trotz aller Liebe zu Euch und zur Sache, der wir uns bewußt sind, recht consequent und strenge zu sein, damit Ihr tüchtige Menschen werdet und dereinst dankbar zu uns hinauf blicken könnt, wie ich zu ihm hinaufblicke. O könnte ich die Energie des Willens, die freie sittliche Strebsamkeit, den idealen Sinn in Euch anregen, wie er ihn in uns, seinen Schülern, an-

zuregen wußte! Ihr wißt: „der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren." Geistige Güter lassen sich weder vererben, noch verschenken; wer sie erwerben will, muß die Anstrengungen auf sich nehmen, welche ihre Gewinnung erforderlich macht. Auch hier heißt es: „Es tritt kein Anderer für Dich ein, auf Dich selber stehst Du ganz allein." Wir Lehrer sind ohnmächtig, wenn Ihr Schüler nicht lernen und gute Menschen werden wollt, und den größten Lohn finden wir darin, daß dieser Vorsatz, dieser Entschluß in Eurer Seele lebendig wird. Sittlichkeit und Tüchtigkeit, Fleiß und Strebsamkeit Eurerseits sind und bleiben das höchste Geschenk, das Ihr uns bringen könnt. Die Schule ist mit der ihr zu Theil gewordenen Berechtigung, Zeugnisse für den einjährig Freiwilligendienst auszustellen, in ein neues Stadium getreten. Wir müssen uns hinfort jedes Jahr ausweisen, und der Ruf der Anstalt wird in Zukunft hauptsächlich von Eurem Fleiße abhängig sein. Arbeitet fleißig und energisch voran und thut mit allem Eifer Eure Pflicht, wie Ihr Eure Lehrer die ihrige thun sehet. Habt ihr wirklich die Anstalt lieb, so beweise das Jeder unter Euch dadurch, daß er mit Kraft und Ausdauer seine Schuldigkeit thut. — Die mir als Haupt des Ganzen dargebrachte Huldigung sehe ich an als eine solche, die der Schule gilt, die ich zu leiten die Freude habe. Ihr wollen wir ein dreifaches Hoch bringen, in das Ihr Alle einzustimmen das Recht habt. Sie lebe hoch! Und nun freut Euch an dem heutigen schönen Frühlingstage. Die Arbeiten sind erlassen; der Tag ist Eurer freien Disposition anheimgegeben.

Und sie gingen vergnügt von dannen, und Einige gestanden mir, daß sie eigentlich „ein nasses Jahr" gefürchtet hätten und daher am Morgen sehr ängstlich gewesen seien. Die Mehrzahl der Schüler war offenbar in einer sehr festlichen, feierlichen Stimmung; doch war auch eine Schlingelei zu registriren, die man mir an jenem Tage sorgfältig verschwiegen hat. Mehrere Eltern aber haben mir heute, wo ich dieses schreibe, gedankt für die Art und Weise, in welcher ich vorangegangen bin.

Was soll ich nach meinen Ansichten und diesem Erlebniß

schließlich sagen? Nun, ich denke, die Pfingstfeiertage werden mir in Zukunft wiederum zu Hülfe kommen. Und wenn sie mich im Stiche lassen, werde ich meine Schüler vorher ernstlich und dringend bitten, mir nichts weiter zu widmen, als einen warmen Händedruck, wenn ihnen darnach zu Muthe ist.

Meine Leser aber mögen meine Richter sein. W. L.

II.

Die Seminarfrage.

Von F. L.

I. Internat und Externat.

Unsere Internatsschulen verdanken ihre Entstehung nicht der Ueberzeugung, daß das Internat die zweckentsprechendste Form derselben sei, sondern der ursprünglichen Verbindung der Schulen mit den Klöstern in der vorprotestantischen Zeit und der Verwendung der Klöster und Stifter zu Schulzwecken nach der Reformationszeit.

Das Internat der Klöster und der Kasernen und namentlich das der geschlossenen Jesuitenschulen dient der Absicht einer entschiedenen Erziehung ad hoc, einer Erziehung nicht zur freien Bethätigung, sondern zur unfreiesten Verwendbarkeit für bestimmte Zwecke, das Erziehungsziel derselben ist die höchst mögliche Einseitigkeit in der Entwickelung des Zöglings, welcher durch eine möglichst strenge Abgeschlossenheit gegen die vielseitigen und durch ihre Vielseitigkeit vielseitig bildenden Einflüsse der ihn umgebenden Welt auf Kosten seiner Gesammtbildung und freien sittlichen Selbstbestimmung mit Berufskenntnissen, Berufsfertigkeiten und sogenannten Berufstugenden ausgerüstet werden soll.

Mit den aus deutschem Geiste hervorgegangenen Lebensformen ist das Internat der Seminare nicht im Einklange; es zieht sich vielmehr durch das gesammte deutsche Leben der Grundsatz hindurch, dem Jünglinge unmittelbar vor seinem Eintritte

in die Gebundenheit des Geschäftes oder Berufes im Genusse einer möglichst ungebundenen Freiheit die reiche Gelegenheit zu bieten, seine Lebensanschauungen zu bereichern, seinen geistigen Horizont zu erweitern, seinen Character zu entwickeln und zu befestigen. Aus diesem Geiste ist die Organisation der deutschen Universitäten hervorgegangen, deren Bürger man unter eine andere als die allgemeine Gesetzgebung stellte, nicht um sie — wie man die Sache in unserer nervenschwachen Zeit umgedeutet hat — auf disciplinarischem Wege selbst dann noch zwiebeln und maßregeln zu können, wenn sich ihre jugendlichen Freudensprünge auch ganz innerhalb der Verzäunung des bürgerlichen Gesetzes halten, sondern um ihnen Gelegenheit zu bieten, sich in voller Freiheit, unbehindert durch die Schranken bürgerlicher Gesetze und ungetäuscht und ungeschminkt durch den trüglichen Schein der Characterreife, den die willige Unterwerfung unter ein äußeres Gesetz so leicht verleiht, einen Character aus sich selbst zu bilden.

Aus demselben Geiste ging auch das Wanderleben der deutschen Handwerksgesellen hervor. Daß das deutsche Handwerk an sich in seinem technischen Betriebe durch diese Wanderungen viel gewonnen habe, läßt sich geschichtlich schwerlich nachweisen; daß es aber Männer gebildet hat, die ihre Manneswürde, ihre Standeswürde zu vertreten vermocht, das lehrt die Geschichte hundertfältig.

Rechnen wir nun hierzu noch die Reisen der jungen Edelleute in fremde Länder, so sehen wir die ganze deutsche männliche Jugend, soweit sie weder dem an die Scholle gebundenen Bauerstande, noch dem Proletariate angehört, aus dem Läuterungsfeuer möglichster Ungebundenheit in die festen Lebensordnungen der Ehe und des Berufes eintreten. Allerdings haben sich diese Lebensformen im Laufe der Zeit vielfältig modificirt: das höhere Maß von Freiheit, welches jetzt dem früher so hermetisch verschlossenen Familienleben, dem so steif geregelten, von zahlreichen Binnengrenzen durchzogenen und versperrten Gesellschaftsleben zu Gute kommt; die auf erleichterten, beschleunigten und vervielfältigten räumlichen und geistigen Verkehrswegen sich überall verbreitende Cultur erweitert dem Daheimsitzenden den

Horizont, bildet ihm den Character und spart ihm die Mühsale jahrelanger Wanderschaft — aber doch immer nur unter der Voraussetzung, daß ihm die Freiheit nicht verkümmert, daß ihm der Bildungsstrom, der durch seine Heimathsflur fließt, nicht abgedämmt werde. Und das ist es gerade, was die als Internate organisirten Seminare wollen oder sollen, und wenn sie diese Absicht leugnen und behaupten, daß die Form des Internates nur darum gewählt sei, weil die Seminare an kleinen Orten sich befinden müssen, an welchen ein anderes zweckmäßiges Unterkommen für die Seminaristen nicht zu beschaffen sei, so ist das nur ein Herumdrehen im Kreise; denn eben die Verlegung der Seminare aus den großen Mittelpunkten des Culturlebens in seine verschlossenen und vergessenen Winkel ist ja wieder auf den Zweck berechnet, die Seminaristen vom freien Weltverkehr möglichst abzuschließen.

Haben wir so nachgewiesen, daß das Internat der Seminare dem deutschen Geiste, wie er sich in den nationalen Erziehungsgewohnheiten ausgeprägt hat, widerspricht, so bleibt uns nun noch übrig, nachzuweisen, daß es eben so wenig den vernünftigen Zwecken der Erziehung überhaupt, dem besonderen Zwecke der Erziehung für das Lehramt am allerwenigsten entspricht. Wenn es als Prinzip gelten soll, daß die Erziehung erleichtert, ihre Wirksamkeit gesteigert, ihr Erfolg gesichert werde durch eine Herausreißung des Zöglings aus allen seinen natürlichen Lebensbeziehungen in Familie und Gemeinde, beschränkt auf ein geringstes und einseitigstes Maß von Anschauungen, Eindrücken, Interessen und Antrieben, so wäre nicht abzusehen, warum man dieses Herrnhuthische Erziehungsprinzip nur an den künftigen Lehrern und nicht an der ganzen zu erziehenden Jugend in Anwendung brächte, wenn es nicht auf der andern Seite so sehr einleuchtend wäre, daß sich ein Gemeinwesen, das nur aus Herrnhuthern bestünde, aus eigener Initiative und Energie nicht erhalten könnte. Wohl mag sich eine solche zum Quietismus gebildete Minderheit in ihrer Anlehnung an eine energische Mehrheit, welche den Kampf und die Mühe des Lebens für sie mit übernimmt, recht wohl befinden und recht behaglich mit

zehren an den Früchten einer Arbeit, zu welcher sie einen verhältnißmäßigen Beitrag nicht liefert; aber wenn man die ganze Menschheit zu solchen Schmarotzern und armen Verwandten erziehen wollte, wo wären dann die, unter deren Tische sie die Füße setzen könnten? Ist es sonach einleuchtend, daß eine solche Absperrung nicht als ein allgemeines Princip der Erziehung angesehen werden kann, so bleibt nur noch die Frage, ob es in specie bei der Bildung und Erziehung der Lehrer in Anwendung gebracht werden kann.

Um hierüber ein Urtheil zu gewinnen, stellen wir zuerst zusammen, was für das Internat der Seminare theils gesagt worden ist, theils noch gesagt werden könnte. Man sagt:

1. Das Internat entfremdet den Seminaristen allen nicht unmittelbar auf seine Berufsbildung bezüglichen Interessen und concentrirt also auf diese Berufsbildung seine gesammte Kraft.

2. Das Internat stellt den Seminaristen hinsichtlich seines sittlichen Wandels unter eine sichere Aufsicht, hält die Versuchungen des Lebens von ihm fern, gewährt seinen Erziehern eine genaue Kenntniß seines Characters und seiner sittlichen Lage und ermöglicht ihnen dadurch eine heilsame individualisirende Einwirkung auf Beides.

3. Der Erziehung im Internate allein ist es möglich, in und mit der allgemeinen Erziehung im Zögling zugleich die besonderen Tugenden in hervorstehendem Maße zu entwickeln, welche als die Berufstugenden des Lehrers zu betrachten sind.

Gegen das erste Argument haben wir Folgendes einzuwenden. Vorausgesetzt selbst, daß der Satz an sich wahr sei, so müßte doch erst das Recht der Gesellschaft nachgewiesen werden, vermöge dessen sie in ihrem Gesammtinteresse die Bildung einzelner ihrer Glieder absichtlich verkümmern dürfte; und dieses Recht läßt sich eben nicht nachweisen, kann wenigstens von einem christlichen Bewußtsein niemals anerkannt werden. Wohl giebt es, wie in tausend anderen Beziehungen auch in Beziehung auf Art und Maß der Bildung mannichfaltig abgestufte Verschiedenheiten in der Gesellschaft; sie sind eine Folge der äußeren Lebensnothwendigkeiten, deren rohe Postulate und rauhe Consequenzen wir

wahrlich nicht als eine gottgewollte sittliche Weltordnung zu betrachten haben. Es ist vielmehr die Aufgabe der fortschreitenden Cultur, also ganz vorzüglich die Aufgabe der Gesetzgebung und Verwaltung jedes christlichen Staates, das Volk aus den Banden jener plumpen Lebensnothwendigkeiten zu befreien, die Schranken zu beseitigen, welche einzelnen Volksklassen die Bildungswege versperren und ihnen so ihr angeborenes Menschenrecht verkümmern. Wenn aber nun gar eine humaner gewordene Zeit, ein vervollkommneter Zustand der Gesellschaft eine tiefere Durchdringung derselben vom christlichen Geiste diese Bildungsschranken bereits zu einem guten Theile beseitigt hat, dann ist es geradezu Barbarei, sie — wenn auch nur auf beschränktem Gebiete — wieder aufrichten zu wollen. Es ist unschwer zu erkennen, daß auf diesem Punkte die Seminarfrage mit der großen unsere Zeit bewegenden und in Staat, Kirche und Schule gleich mächtig auf Entscheidung dringenden Frage zusammenfällt. Wir fassen die Frage so: Ist in Staat, Kirche, Schule, Verein u. s. w. die Corporation Rechtssubject und die Person Rechtsobject, oder umgekehrt die Person Rechtssubject und die Corporation Rechtsobject? Von der Entscheidung dieser Frage hängt nicht etwa nur das ab, ob ein Staat constitutionell oder büreaukratisch, eine Kirche consistorial oder presbyterial, eine Schule klerikal-gouvernemental oder communal zu organisiren ist; es verzweigen sich vielmehr die Folgen dieser Entscheidung bis in den allerintimsten Lebensverkehr, weil auch in diesem das Maß der Freiheit, die wir uns gegenseitig gewähren, das Maß der Menschenwürde, die wir uns zuschreiben und geltend zu machen streben, entschieden von der in diesen Kreisen geltenden Ansicht über das Verhältniß zwischen Person und Corporation abhängt. Wer in irgend einer unserer wichtigen Zeitfragen zur Klarheit kommen, wer bei der Entscheidung derselben verständig und verständlich mitsprechen, hindernd oder fördernd thatkräftig eingreifen will, der muß vor allen Dingen wissen, wie er zu dieser Frage steht, weil sie die Cardinalfrage ist, mit deren Entscheidung auch alle anderen Fragen entschieden sind. Und die Frage ist so leicht zu entscheiden, wenn man sie nur klar formulirt, etwa

so: Wollen (und dürfen!!!) wir ein vollkommenes Gemeinwesen dadurch schaffen, daß wir jedes Glied desselben unter Ertödtung jedes anderen Lebenstriebes nur für die ihm zugewiesene Function abrichtend befähigen, also die Vollkommenheit der Individuen möglichst beschränken, um ein vollkommenes Gemeinwesen zu construiren? Liegt es denn nicht auf der Hand, daß hier ein entschiedenes Nein und tausendmal Nein die einzige vernünftige Antwort ist? Ein vollkommenes Gemeinwesen ist ja gerade dasjenige, welches den ihm angehörenden Individuen zur freiesten und allseitigsten Entfaltung und Auslebung ihrer anerschaffenen Natur und gottgewollten Bestimmung verhilft. Man kann doch nicht damit anfangen, das zu nehmen, was man geben will, da zu tödten, wo man lebendig machen will! Wenn man die Individuen dem Gemeinwesen opfert, wem zu Gute besteht dann noch das Gemeinwesen?

Aber freilich, unsere hochmoralischen Gegner weisen uns zurecht: „Ohne Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, sagen sie, kann weder das Ganze noch das Einzelne im Ganzen bestehen und aller sittliche Lebensverkehr besteht darin, daß der Einzelne einen Theil seiner Selbstzwecke den Zwecken des Ganzen aufopfert“. Sehr wahr! Nur wolle man zweierlei bedenken. Erstens: Zu einem je vollkommneren, also auch freieren und selbständigeren Menschen man den zukünftigen Lehrer, den Seminaristen, erzogen haben wird, mit desto größerer Entschiedenheit wird er seine Pflicht gegen das Ganze, sei sie auch eine Pflicht der Selbstbeschränkung und Aufopferung, üben. Der Dichter, dem wir das Wort: „Strebe zum Ganzen“ verdanken, entlief dem Internate, und dem Pädagogen, der dieses Wort den Lehrern als Parole und Feldgeschrei empfahl, war der Internatspädagogik ein Abscheu und Schrecken. Je weniger der Zögling dagegen innerhalb seines künstlich beschränkten Horizontes einen freien Einblick in den Zusammenhang seines Thuns mit den allgemeinen großen Zwecken der Gesellschaft gewinnen und somit in dem Bewußtsein seines Wirkens für einen ideellen Zweck sich sittlich erheben kann, um so mehr wird er der Misère des Lebens verfallen und dem Egoismus, der auf dem Boden dieser Misère

wuchert. Und zweitens: Nicht alles, was ein Mensch nach freiem sittlichen Entschlusse sich selbst anthut und anzuthun im Gewissen gebunden ist, darf ihm auch ohne eigene freie Zustimmung von Andern angethan werden. Der Froben, der die feindlichen Geschosse von seines Fürsten Brust auf die seinige ablenkte, folgte dem Gebote der mit Schriftzügen der Liebe und Ehre in sein Gewissen eingeschriebenen Pflicht; aber Friedrich Wilhelm wäre ein gemeiner Tyrann gewesen, wenn er dieses Opfer von seinem Diener gefordert oder gar erzwungen hätte. Aus diesem einleuchtenden Grunde soll man die zu erziehende Jugend aller Stände und aller Stufen des jugendlichen Alters heilig schonen und „nicht ärgern dieser Geringsten Eines“. Es versteht sich ganz von selbst, daß späterhin im Wechselverkehr der Berufe und Stände dem Einzelnen viele Selbstbeschränkungen auferlegt werden, zu denen er sich nicht aus freiem Antriebe entschließen würde, denen er sich aber jetzt unterwirft aus gesellschaftlicher Nothwendigkeit. Das ist aber dann nur ein Opfer an Genuß oder Wirksamkeit, vielleicht eine äußere Nichtverwerthung seiner Talente, Kenntnisse u. s. w., nicht aber eine Verkümmerung seiner menschlichen Persönlichkeit, kein Verlust an den Gütern des inwendigen Menschen. In der That ist es auch jenen Predigern einer falschen Moral kein rechter Ernst mit ihrer Predigt, sonst würden sie nicht blos die Mitglieder einzelner Standes- oder Berufskreise zu Opferlämmern ihrer Aufopferungstheorien ausersehen, sondern mit sich selbst und mit den Ihren den Anfang machen. Das thun sie aber nicht; sie rechnen sich nicht zu denen, welche die Opfer bringen sollen, sondern zu denen, denen sie gebracht werden sollen. Die Krautjunker, denen unsere dermaligen Volksschulen schon viel zu viel zu leisten scheinen, weil die in ihnen unterrichteten Knaben etwas Besseres zu unternehmen wissen, als sich bei den Herren Edelleuten zu gehorsamsten Pferdejungen zu verdingen, die Landgeistlichen, welche des Schulmeisters als Folie für ihre geistliche Herrlichkeit zu bedürfen meinen, denken wahrlich an nichts weniger, als an eigene Demuth und Selbstverleugnung, indem sie darauf dringen, dem zukünftigen Lehrer, um ihn demüthig zu erhalten,

neben seiner einseitigen Fachbildung ein möglichst geringes Maß allgemeiner Bildung angedeihen zu lassen. Wir glauben über diesen Punkt genug gesagt zu haben. Die Normen für jede Art von Erziehungsthätigkeit müssen aber nicht aus den Rechten abgeleitet werden, welche die Gesellschaft an den Zögling hat, sondern aus den Rechten, welche der Zögling an die Gesellschaft hat; das folgt schon aus dem richtigen Begriffe des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern. Mit der Erzeugung und Geburt des Kindes beginnen die Pflichten der Eltern gegen dasselbe, und nur in dem Maße, in welchem sie diese Pflichten erfüllen, erwachsen allmählich dem Kinde Pflichten gegen die Eltern. Wie cynisch auch Franz Moors Diatribe über Eltern- und Kindespflicht sein mag, wahr bleibt es immer, daß die bloße Erzeugung des Kindes dem Vater nicht als Verdienst um dasselbe angerechnet werden kann, und mit ganz richtigem Gefühl eröffnet uns der Dichter eine Perspective rückwärts auf eine Erziehung, die in blinder Vorliebe den einen Sohn verzieht und in gleich ungerechter Abneigung den andern versäumt und so beide ins sittliche Verderben stürzt. Man entkleide nur getrost das Verhältniß zwischen Eltern und Kindern des ganzen mystischen Dämmerscheines, mit dem man es so oft zu umgeben liebt; man rede nicht von den heiligen Banden des Blutes; man mache auch nicht in einem anderen Sinne die Eltern zu sichtbaren Stellvertretern Gottes, als in dem auch alle anderen Erzieher, Obrigkeiten, Freunde, Kinder, Hausgenossen und Nachbarn uns gegenüber Stellvertreter Gottes sein sollen, denn diese alle sollen den Willen Gottes an uns thun; und wer den Willen Gottes thut, der ist Gottes Stellvertreter. Man fürchte nicht das Verhältniß zu entheiligen, wenn man es so einfach verständig faßt; es bleibt trotzdem vollkommen heilig, denn wer wäre wohl heiliger verpflichtet, zu sorgen, daß an einem Menschen der Wille Gottes geschehe, als derjenige, der unter Gottes Zulassung gewollt und bewirkt hat, daß dieser Mensch existirt. Ist nun ursprünglich alle Erziehung ein Werk der Familie und auch die öffentliche Erziehung nur ein von der Familie an eine besondere Institution übertragenes Werk, so gehen die Pflichten

der Familie unverkürzt auf diese Institution über, die ja eben nur dazu ins Leben gerufen ist, um die Erziehungspflicht vollkommener zu erfüllen, als es in der vereinzelten Familienerziehung möglich ist. Die öffentliche Erziehung auf allen ihren Stufen und in allen ihren Zweigen hat also die Verpflichtung an ihrem Zöglinge, den Willen Gottes zur Erfüllung zu bringen und auf keines der Mittel zu verzichten, welche zur Erreichung dieses Zweckes sich darbieten. Weil nun kein unbefangener Denker daran zweifeln kann, daß Gott in den von ihm den Menschen verliehenen Anlagen seinen Willen, der eben auf die möglichst allseitige Ausbildung und Entwickelung dieser Anlagen gerichtet ist, kundgegeben hat, so haben alle Erziehungsanstalten diesem Gotteswillen zu dienen und dürfen Niemandem seine Bildung in absichtlicher Dürftigkeit und Einseitigkeit verkümmern. Gleiches Bildungsrecht für Alle, das ist die gemeinschaftliche Parole aller einsichtigen Pädagogen unserer Zeit, aller die nicht ihr pädagogisches Bekenntniß dem Egoismus einzelner Gesellschaftskreise, nicht dem Fanatismus politischer und kirchlicher Parteibestrebungen dienstbar machen.

Wenden wir nun diese Forderung auf das Internat der Seminare an, so muß gesagt werden, daß dasselbe allerdings die Mitwirkung sehr wesentlicher Bildungsfactoren ausschließt und dadurch die Characterbildung und die Aneignung reicher und klarer Lebensanschauungen behindert.

Es ist ein bekannter Satz, daß man nur im Wasser schwimmen lernt, und wenn man schwimmen gelernt hat, eine Garantie gegen das Ertrinken besitzt; aber das Internat mit seiner Absperrung nicht nur von allen Verlockungen zur Sünde oder Zerstreuung, sondern auch von allen ächten Erziehungsmächten des freien Lebensverkehrs, nimmt seinen Zögling aus dem Wasser heraus, ehe er schwimmen gelernt hat, damit er nicht ertrinke, und wirft ihn dann ohne Schwimmfähigkeit mitten in den reißenden Strom des vollen Lebens hinein. Was kann da werden? Ja, wenn der Seminarist, wie der Mönch, Zeit seines Lebens auf dem Trocknen bleiben könnte! Aber er soll und muß ja hinaus ins Leben, er soll Gatte und Familienvater, Kirchengenosse, Gemeinde-

und Staatsbürger werden und gerade aus diesen Lebensverhältnissen Inhalt und Richtung seines Unterrichtes, Verständniß für sein Erziehungswerk und sittlichen Antrieb für dasselbe gewinnen. Und in der Fülle dieser Lebensbeziehungen soll er sich zurechtfinden lernen vermöge seiner Erziehung im Internat? Trauriger Irrthum, welcher sich dabei beruhigt, daß das Herz eines Menschen gegen alle Versuchungen gefestigt und zu jeder sittlichen Leistung erstarkt sein werde, wenn man seinem Kopfe nur die rechten Lehren eingeprägt habe! Soviel über den ersten zur Rechtfertigung des Internates aufgestellten Satz!

Was die im zweiten Satze betonte Sicherung vor Versuchungen betrifft, so muß ihm geradezu die Wahrheit abgesprochen werden. Es läßt sich schon a priori mit apodictischer Gewißheit behaupten, daß es keine menschliche Lage giebt, die frei von Versuchungen ist, und schlimmere Versuchungen als die des Internates — das lehrt die Geschichte des Klosterlebens, der Jesuitenschulen u. s. w. — möchten sich wohl kaum finden lassen; und wiederum steht diesen schlimmsten Versuchungen die geringste Widerstandskraft gegenüber, weil Kraft sich nur in der Freiheit entwickelt. Man gestatte mir hier, wo ich aus doppelter eigener Erfahrung, als Zögling eines Internates und als vieljähriger Lehrer an einem Internate, rede, eine verhältnißmäßig ausführliche Expectoration.

Die Zöglinge eines Internates treten in dasselbe mit denselben Anlagen, Neigungen und Trieben, von denen bestimmt und beeinflußt sie ihren Entwickelungsgang außerhalb des Internates durchlaufen würden; sie werden aber in dem Augenblicke, in welchem sie die Anstalt betreten, losgelöst von den Autoritäten und Lebensmächten, die bis dahin erziehlich auf sie eingewirkt haben, und diejenige Continuität, welche zwischen der Internatserziehung und der Familienerziehung (nach dem Recepte unserer Internatspädagogen) hergestellt werden soll, ist im besten Falle eine Fiction, im schlimmeren eine Carricatur. Nun ist es zwar nicht möglich, daß jeder Einzelne in seiner unmittelbaren Heimath die Gelegenheit zur Vorbildung für jeden möglichen Beruf finde; Viele werden zur Erreichung dieses Zweckes in neue Verhältnisse

übergehen müssen; aber immer wird dafür zu sorgen sein, daß dieser Uebergang so wenig als möglich schroff, naturwidrig, sittlich verwirrend und entmuthigend sei. Nun fasse man einen Jüngling von etwa siebzehn Jahren ins Auge, der bisher in der Familie erzogen ist, einerseits durch die heiligsten Bande der Pietät an das sichere Centrum geknüpft und doch wieder frei genug, um sich in allen den Lebensverbindungen, welche sich in engeren und weiteren Kreisen um die Peripherie der Familie lagern, mit gern gestatteter Selbständigkeit wollend, handelnd und genießend zu bewegen. Entweder ist er in diesen Verhältnissen soweit characterlich gereift, daß er der unmittelbaren Einwirkung des Familienlebens entrathen kann, und dann ist die viel strengere Freiheitsbeschränkung des Internats ein unberechtigter Zwang, gegen welchen sich sein gerechtfertigtes Selbstgefühl empören muß; oder es fehlt ihm jene Characterreife, und dann kann ihm wahrlich das Internat die Familie nicht ersetzen. Ich frage alle Diejenigen, denen noch eine lebhafte Erinnerung der Stimmung beiwohnt, welche sie bei ihrem Eintritte in ein Internat ergriffen, ob es nicht entweder Unwille über unwürdigen Zwang oder ein niederschlagendes Gefühl trostloser Leere und Kälte oder Beides zugleich gewesen ist. Die erste bedeutende Einwirkung auf seine sittliche Natur — man täusche sich nicht darüber — geht nicht von dem Director und den Lehrern der Anstalt, sondern von seinen Mitzöglingen aus: der Pennalismus nimmt ihn in seine rohen Fäuste. Der Pennalismus, d. h. der geregelte Druck, welchen die oberen Abtheilungen einer Lehranstalt auf die unteren ausüben, findet sich in vollendeter Starrheit in allen Anstalten, die ausschließlich Internat sind, tritt milder in denen auf, in welchen Internat und Externat neben einander bestehen, und verschwindet in den reinen Externatschulen. Daß eine umsichtige Leitung der Internate einzelne seiner Ausschreitungen beseitigen kann, will ich gern zugeben; vollständig ist ihm aber schwerlich jemals beizukommen, weil er sich wesentlich auf die durch Comment und Zwang aufrecht erhaltene Täuschung des Aufsichtspersonals über alle unstatthaften Vorgänge stützt. Da haben wir denn schon zwei recht ernste Versuchungen des Internatslebens: die

Versuchung zur Unwahrhaftigkeit und die Versuchung, sich in Corporationsvorurtheile und Corporationsdünkel einzuspinnen, gewiß sehr bedenkliche Versuchungen für einen zukünftigen Schulmann, dem die Wahrheit und das homo sum et nihil humani a me alienum puto unverbrüchliche Richtschnur sein soll.

Eine weitere Gefahr für die Characterbildung liegt in der widernatürlichen Absperrung der Internatszöglinge von dem gesellschaftlichen Verkehr mit dem weiblichen Geschlechte. Die Geschichte der Ascetik berichtet uns auf jeder Seite, daß die Ertödtung des Geschlechtstriebes durch künstliche Veranstaltungen den Geist verwirrt und viel öfter in unnatürliche Laster verstrickt, als vor natürlichen Fehltritten bewahrt; es giebt gegen die Versuchungen des stärksten aller Triebe kein anderes Schutzmittel, als einen durch Sitte und Scham geregelten, in die reine Höhe einer gewissen Idealität erhobenen Verkehr mit reinen und edeln Frauen. Der Jüngling, der im täglichen Verkehr mit einer heilig verehrten Mutter, mit einer geliebten Schwester die tief wirkenden sittlichen Eindrücke der Weiblichkeit in seine Seele aufnimmt, hütet sich, durch unreine Gedanken, Worte und Thaten das reine Gefühl zu profaniren, mit welchem er diesen geehrten und geliebten Personen gegenüber steht. Und wo ihm diese gottberufenen Tugendwächterinnen fehlen, da muß eine, wenn auch ins Ziellose verlaufende, reine Jugendliebe ihm Ersatz gewähren, damit er sich durch diese Liebe und für diese Liebe rein erhalte. Dieser Segnungen beraubt man den Zögling des Internates: sein Umgang mit der Frauenwelt beschränkt sich theils auf die Phantasmagorien einer vom erwachenden Geschlechtstriebe erregten Phantasie, deren Gestalten ihm nicht immer im Gewande züchtiger Scham vor die Augen treten, auf eine lüsterne Verfolgung geschlechtlicher Andeutungen und Aufschlüsse in der ihm zugänglichen Literatur, so daß ihm selbst das heiligste der Bücher ein Wegweiser auf dem unheiligsten Wege werden kann. Ich führe dieses Bild nicht weiter aus, der Kenner der Sittengeschichte weiß, wo er die Farben zur Ausführung zu suchen hat; aber an alle ehemaligen Internatszöglinge richte ich die Gewissensfrage, ob sie sich nicht einer Anzahl

von Mitzöglingen erinnern, welche auf die bezeichneten Irrwege und auf diesen Irrwegen ins Verderben gerathen sind. Noch eines zweiten Umstandes mag hierbei Erwähnung geschehen. Der Mangel an gesellschaftlicher Uebung, an welchem die Internate leiden, entwickelt im Zöglinge mit Nothwendigkeit die bedenkliche Krankheit der Blödigkeit, die Furcht vor dem Umgange mit gebildeten Menschen, besonders mit gebildeten Frauen; und hieraus geht dann die unglückliche Neigung hervor, seinen Umgang in ungebildeten Kreisen und mit solchen weiblichen Wesen zu suchen, welche auf schickliche Umgangsformen einen Anspruch nicht machen können und nicht machen wollen; und sollte nun auch wirklich der Seminarist im hermetischen Verschlusse dieses Internates auch von solchem Umgange unberührt erhalten werden können, so geht er derselben Gefahr nach seinem Austritte aus dem Seminar nur um so unvermeidlicher entgegen.

Das Endresultat aller dieser Betrachtungen ist

1) daß das Internat nicht weniger, sondern nur andere und zum Theil bedenklichere Versuchungen an den Zögling heranbringt, als das Externat;
2) daß die Versuchungen des Externates (man gestatte mir diese der Kürze wegen gewählte Bezeichnungsweise) dem Zöglinge des Internates nach seinem Austritte aus demselben keineswegs erspart bleiben.

Ließe sich nun mit einiger Wahrscheinlichkeit annehmen, daß die geschlossene Seminarerziehung den Character gegen die später eintretenden Versuchungen einer freieren Lebensstellung so festigen könne, daß eine Hinausschiebung derselben einer Ueberwindung nahezu gleich käme, dann könnte allenfalls zu überlegen sein, ob man für diesen Gewinn sich auf die besonderen Gefahren des Internates einlassen solle. Da ich nun weiter unten werde aussprechen müssen, daß die Internatserziehung nur in ganz seltenen, gar nicht in Rechnung zu ziehenden Ausnahmefällen eine solche Bürgschaft darbietet, so muß ich es für vollkommen einleuchtend erklären, daß man in das Schulamt nicht grundsätzlich solche Jünglinge einsetzt, welche erst auf dem Wege des Lebens gewogen werden sollen, sondern solche, die bereits ge-

wogen und nicht zu leicht befunden worden sind. Schon das blöde Auge eines halben Menschenkenners wird erkennen, ob ein drei Jahre lang von ihm beobachteter, in gesellschaftlicher Freiheit sich bewegender Jüngling eine zuversichtlich sittliche Persönlichkeit darstellt, während auch dem Auge des vollen Menschenkenners der in Unfreiheit gebundene Mensch in seiner Wesenheit nicht zur Wahrnehmung kommt. Es würde mir nicht schwer werden, diese Behauptung durch Thatsachen zu beweisen, denn unmittelbar unter meinen Augen habe ich im Laufe weniger Wochen junge Lehrer im Strudel der Versuchungen bis zur tiefsten Erniedrigung versinken sehen, welche aus dem Seminare die günstigsten Sittlichkeitszeugnisse mitgebracht hatten. Ob diese Unglücklichen in einer freieren Stellung vor dem sittlichen Untergange bewahrt geblieben wären, das läßt sich freilich nachträglich nicht entscheiden, aber entschieden würde es zuverlässig gewesen sein, ehe sie ein Lehramt angetreten hätten, und sie hätten so das Miasma ihrer sittlichen Fäulniß nicht in den verantwortlichsten aller Wirkungskreise hinein getragen. Kurz um: gerade weil die Lehrer in so jugendlichem Alter in ihr Amt eintreten, müssen sie auch frühzeitig die Probe bestehen; und dazu bietet das Internat die Gelegenheit nicht.

Ich wende mich nun zu dem dritten und letzten der Argumente, zu dem Argumente der den Seminaristen anzuerziehenden sogenannten Berufstugenden. Die Hand zittert mir, mit welcher ich gegen dieses Argument schreiben will, denn ein tiefer und gerechter Groll ringt nach Ausdruck, wenn ich daran denke, wieviel die Dummheit, wieviel die Selbstsucht, wieviel die von Gott verlassene und Gott verleugnende Bosheit unter dem Panier und Schilde dieses ganz infamen Argumentes an der Menschheit gefrevelt hat und auch noch täglich frevelt. Wer sind denn nur in aller Welt die Herrgottsaffen, die sich herausnehmen wollen, ihm sein schönstes Werk nach- und umschaffen zu wollen, die sich erfrechen, den sittlichen Menschen, den er sich zum Ebenbilde geschaffen hat, in seiner gesammten Gottähnlichkeit zu verkümmern und zu verunstalten, um einen einzelnen Zug derselben arrikirend zu vergrößern? Und welches sind denn nun diese

gepriesenen Berufstugenden, die man den unglücklichen Seminaristen andressiren will? Ist es etwa die heilige Ueberzeugungstreue, vermöge deren ein Kind Gottes lieber jedes Martyrium auf sich nimmt, als eine erkannte Wahrheit verleugnet? Ist es die einem Lehrer so wohl anstehende Gewohnheit, selbst zu denken, selbst zu prüfen und nichts auf bloße Autorität hin für wahr zu halten? Ist es das nach allen Seiten hin gleich wachsame und empfängliche Interesse, das Streben nach ächt menschlicher Universalität, welches den Lehrer allein befähigen kann, seinen Schülern mehr zu sein als ein blinder Blindenführer? Nein das Alles ist es nicht; es wird Niemand so dreist sein zu behaupten, daß das Internat ein Treibhaus dieser Tugenden sein könne. Nein, auf das gerade Gegentheil läuft die Berechnung hinaus, nämlich auf intellectuelle und moralische Castration! Im Dämmerlichte mittelalterlicher Andachtsbücher, im Dusel mattherziger Kinderschriften soll das Geistesauge gewöhnt werden, sich vor dem volleren und schöneren Lichte der Wahrheiten, die jetzt die Welt bewegen, zu schließen, der Autorität soll sich die Ueberzeugung blind unterwerfen, alles sittliche Wollen soll im unterwürfigen Gehorsam aufgehen und selbst das leibliche Bedürfniß sich nicht über das Verlangen nach der zur Erhaltung des Lebens erforderlichen Nahrung hinauswagen.

Man kann mir freilich vorwerfen, daß ich sehr ins Schwarze male, man kann mich auf die vielen im Internate gebildeten Lehrer hinweisen, die nichts weniger sind als solche intellectuelle und moralische Castraten. Das beweist aber gar nichts, ich rede hier nicht von dem Erfolge, sondern von der Absicht, die dadurch nicht weniger verwerflich wird, daß sie in der Regel ihr Ziel verfehlt. Daß sie es verfehlt, liegt in zwei Gründen. Erstens sind Gott sei Dank! — die meisten Seminardirectoren und Seminarlehrer viel zu vernünftige, viel zu rechtschaffene Menschen, als daß sie sich auf eine solche Verhunzung des Ebenbildes Gottes ernstlich einlassen sollten. Die Heiligkeit und hohe Verantwortlichkeit des Erzieherberufes drängt sich denen, die ihn übernehmen, mit so eindringlicher Gewalt auf, die aus dem täglichen Lebensverkehr sich entwickelnde Liebe des Erziehers zum

Zöglinge wehrt sich so entschieden, demselben seine natürliche Entwicklung zu verkümmern; pädagogische Einsicht und tägliche Erfahrung lehrt so unwidersprechlich, eine Erziehung zu einzelnen Tugenden auf Kosten einer freien allgemein sittlichen Bildung sei eine Unmöglichkeit und könne die Zöglinge nicht zu Besitzern, sondern nur zu Heuchlern der ihnen zugedachten Tugenden machen; kurz alle Umstände wirken so zwingend zusammen, daß ein einigermaßen rechtschaffener, ein einigermaßen einsichtiger Seminardirector oder Seminarlehrer sich wohl hüten wird, das Internat für die Zwecke auszubeuten, durch welche doch im Grunde einzig und allein sein Bestehen gerechtfertigt werden kann. Trotzdem bin ich nicht zweifelhaft darüber, daß ein nicht unbedeutender Theil der Seminardirectoren und Seminarlehrer und unter ihnen vielleicht gerade die verdientesten und innerlich berufensten eine Vorliebe für das Internat haben mögen und die von ihnen geleiteten Anstalten nicht ohne Betrübniß in Externate verwandelt sehen würden. Ich finde das erklärlich: mit je größerer Neigung Jemand dem Erzieherberufe obliegt, um so angenehmer wird es ihm sein, dem Zöglinge als die überwiegende und — wenn möglich — als die ausschließliche Erziehungsmacht gegenüber zu stehen. Was aber dem Erzieher angenehm ist, ist darum dem Zöglinge noch nicht heilsam, und nimmermehr ist der ein ausreichender Internatspädagog, der nicht die Befähigung besitzt, auch dem Externatszöglinge gegenüber die überwiegende Erziehungsmacht zu repräsentiren, ja, es ist sogar unzweifelhaft gewiß, daß eine gute Seminarerziehung dem Zöglinge des Externates mehr zu statten kommt, als dem Zöglinge des Internates. Ersterem ist der Erzieher nur ein Rathgeber für die Versuchungskämpfe des Lebens, Letzterem ein Begleiter, Kampfgenosse und Beschützer. Man gebe nur den Externaten die rechten Leiter und Lehrer und man wird auch hier bewährt sehen, daß die Erziehung auf dem Boden natürlicher Verhältnisse besser gedeiht, als alle Mistbeeterziehung.

III.

Pädagogische Quellenschriften.*)

Ein Brief von Friedrich Fröbel.

Sr. Hochwohlgeboren, dem Herrn Präsident Lette, Vorsteher des Vereins für das Wohl der arbeitenden Klassen in Berlin.

Marienthal nächst Bad Liebenstein bei Eisenach, 12. Apr. 52.

Hochzuverehrender Herr Präsident!

Aufgefordert durch einen bestimmten, von der Frau Geheimräthin B. von Marenholtz, geb. v. Bülow, in Ihrem Namen aus Dresden unterm 5. d. M. erhaltenen Auftrag übersende ich Ihnen die beikommenden, in der Beilage verzeichneten, das Wesen und die Angelegenheiten der Kindergärten betreffenden Druckschriften u. s. w.

Der Brief der Frau v. M. war nur durch Ihre lebhafte und, wie sie mir zugleich schreibt, so tief gegründete als ausdauernde Theilnahme an meiner vaterländischen wie zeitgemäßen Erziehungsbestrebung, ein wahrhaft erquickender, leuchtend erwärmender Frühlingssonnenstrahl in die dunkeln und kalten Tage vaterländischen wie zeitgemäßen, besonders erziehenden Wirkens; denn Frau v. M. schreibt mir noch ganz besonders, daß Sie, Hochzuverehrender Herr Präsident, mit ihr der Ueberzeugung seien, daß die Sache der Kindergärten ganz in Ihren Verein hineingehöre, und Sie es sich darum zur bestimmten Aufgabe setzen wollen, denselben mit derselben bekannt zu machen, und so die Sache der Kindergärten nicht nur in den Verein für das Wohl der arbeitenden Classen einzuführen, sondern in demselben wahrhaft heimisch zu machen. Etwas Ersprießlicheres konnte nun wohl schwerlich der Angelegenheit der Kindergärten noch

*) Unter diesem Titel gedenken wir von Zeit zu Zeit bisher nicht veröffentlichte Aeußerungen unserer epochemachenden Pädagogen der jüngsten Vergangenheit, welche uns in reicher Zahl zu Gebote stehen, zu bringen und uns dadurch den Dank derjenigen Leser zu erwerben, welche den Quellenstudien zugethan sind.

Ihrem Vereine und den Gliedern desselben, wie durch deren Familien hindurch dem gesammten Bürgerthume und nebensächlich auch mir persönlich geschehen; denn würde es Ihnen gelingen, in diesem Vereine oder vielmehr in den Familien der Glieder desselben wahre Theilnahme an der Angelegenheit der Kindergärten zu nehmen und anerkennenden, pflegenden Sinn derselben zu wecken, so würde dieselbe endlich den natürlichen und gesunden Boden gefunden haben, welchen ich ihr seit ihrem Entstehen ersehne und seit ihrem Hervortreten in die Oeffentlichkeit und durch dieselbe erstrebe; denn die Kindergärten sind in ihrem Wesen mit ihren vielseitig organischen Beschäftigungen, wie erfindenden, schaffenden Thätigkeiten schon in ihrem allerersten Beginne, wie aber noch bei weitem mehr in ihrer Fortbildung in Schul' und Haus und Leben zum wahren Heil, zum wirklichen Segen der arbeitenden Classen; es ist wirklich, als wenn eine gütig weise Vorsehung jetzt, wo die Noth und der Druck der arbeitenden Classen stets im Steigen ist, sie zur Stärkung und Erhebung derselben habe erstehen lassen: sie bringen und geben nämlich der Arbeit nicht nur ihre wahre, menschenwürdige Bedeutung, sondern sie fügen zur Arbeit auch Freudigkeit des Herzens und Gemüths und wahre Befriedigung des Geistes, wie sie der Arbeit möglich machen, den uns allen nöthigen leiblichen Unterhalt in edler Weise zu reichen. Sie machen den Menschen, selbst bei schwerer und saurer Arbeit dennoch nicht zum unbewußten Zug- und Lastthier, sondern sie lehren ihn frühe schon im kindlichen Spiele (und dies ist der gar hohe Sinn, der in ihm liegt), daß der Mensch ein Glied und Ganzes, selbst schon als Kind des großen Lebensganzen ist, welches in dem zwar sichtbaren, aber eben dadurch sich einigen Guten seinen Ausgangs- wie seinen Rückbeziehungspunkt hat, und daß so der Mensch das, was er für Andere und für das Ganze thut, vielfach für sich thut und fühlt, ja schaut, und so mit Bewußtsein thut. Durch das Bewußtsein dieser dreifachen Beziehung seiner Arbeit, seines Thuns, einmal zu sich, dann zu der Mannichfaltigkeit, der Allheit, dem Allgemeinen und endlich zur nothwendigen stets unsichtbaren Einheit, dem in sich guten Gott, dadurch wird der Mensch und schon das Kind zu

einem seiner hohen Abkunft würdigen, dadurch wahrhaft schaffenden, geistiges Leben und Bedeutung dem todten Stoff gebenden Wesen.

Diese dreifache, nicht blos theoretische, sondern durch das ganze Leben hindurch, im Kleinsten wie im Größten praktische, selbst schon in dem Spiel und sich Beschäftigen des Kindes im Bewußtsein festzuhaltende Beziehung des **Thuns**, der **Arbeit** u. s. w. des arbeitenden, schaffenden Einzelnen in Beziehung auf sich (und sei dies selbst noch ein Kind) zum großen Ganzen und Allgemeinen (Natur und Menschheit) und zur ewig in sich einigen Einheit, zum darum nothwendig in sich Guten ꝛc. — Gott; diese dreifache in sich einige Auffassung des Menschen, Wesens und Dinges im Leben: dies ist ein Zeichen und eine Wirkung der ganz neu begonnenen und beginnenden Entwickelungsstufe, in welche die Menschheit jetzt wirklich theilweise schon eingetreten ist und steigend immer mehr eintritt. Das Auftreten der Kindergärten bezeichnet recht eigentlich den Beginn und das Erscheinen dieser neuen Bildungsstufe der Menschheit, des gesammten irdischen Lebens und seiner Verhältnisse. Die Menschen und besonders die Machthaber des Lebens wollen zwar nicht daran glauben; allein das wird ihnen zu nichts helfen; wer mag dem Frühling gebieten, daß er nicht da sei, und dem Sommer, daß er nicht komme?

Durch diese dreifach in sich einige Beziehung des Menschen und seines Thuns als G e s c h ö p f zur S c h ö p f u n g und zum Schöpfer wird der Mensch durch sein b e w u ß t e s Thun und somit durch sein eigenes S c h a f f e n wie ein schaffendes, so auch seinem Schöpfer dadurch ähnliches Wesen. Darum ist nun ein Fluch von der Arbeit genommen; denn wir werden in unserer Arbeit und durch dieselbe in unserm Bewußtsein schaffende also gottähnliche Wesen. —

Es ist dies gleichsam das neue Evangelium der neu beginnenden Entwickelungsstufe der Menschheit, was der arbeitenden Classe bis zum ärmsten Arbeiter herab verkündigt werden soll; denn durch d e n k e n d s i n n i g vollbrachte Arbeit, sei es die kleinste wie die schwierigste — gelangen wir zu hohen Gütern des Geistes wie des Gemüths, wie dies eben schon angedeutet. Dies ist aber

ein weiteres Charakteristisches der neubetretenen Entwickelungsstufe der Menschheit: — daß dem Menschen und selbst dem kleinsten Kinde nicht mehr die Wahrheit, die Erkenntniß, das Wissen als ein Gemachtes, Abgemachtes, Todtes, Fertiges gegeben und von demselben sich blos durchs Gedächtniß angeeignet werde, wie dies der Fall in der eben überschrittenen, vorigen Stufe der Menschenentwickelung war und zum Theil noch ist; wie denn auch beide Entwickelungsstufen, die alle einander noch feindlich und kriegerisch gegenüberstehen. Doch die neue Zeit wird ganz gewiß siegreich aus dem Kampfe hervorgehen, aus dem Kampfe, wo die Geister und die geistigen und sittlichen Kräfte, die Kräfte des Schaffens und des Könnens, ächte Lebenskräfte sich messen; denn auf der Seite desselben stehen erstlich alle unparteiisch durchgebildete Menschen, bei denen Wissen und Erfahrung, wie Selbst- und Fremddenken sich innig durchdringt, selbst mehrfach bis ins Greisenalter hinauf; zweitens das ganze weibliche Geschlecht mit seinem kinderliebenden und kindheitpflegenden Sinn vom Mädchen bis zur Matrone, so weit es die Sache erfaßt hat, das in der Jugend neuerwachsene Menschengeschlecht, in soweit ihm bis jetzt die Sache nahe gebracht ist, bis zur Kindheit herab, aus welcher die Menschheit neu hervorwächst; endlich aber die Mühen und Anstrengung gewohnte, arbeitende Classe, welche endlich bedenken und einsehen wird, daß ihr der Schöpfer nicht nur Hände und Füße, Augen und Ohren, sondern auch einen Kopf und ein Herz, einen Geist und ein Gemüth gegeben hat, und daß sie nicht blos gleich den Bienen und dem Biber arbeitende, sondern ähnliche ihrem Schöpfer und Vater — schaffende Wesen sind.

Worin besteht nun aber von dieser Seite der Betrachtung aus das Wesen und Charakteristische der neuen Entwickelungsstufe im Gegensatz mit der alten, zurück- und abgelegten? Alle ächte Erkenntniß soll aus dem Selbstthun, alles wahre Verständniß aus dem Selbstmachen; — alle klare Einsicht aus der Selbstarbeit, und alles lebendige Wissen soll aus dem Selbstschaffen hervorgehen; denn das todte (nur durch das Gedächtniß angelernte Wissen) hat nie zum Frieden, wohl aber zum Un-

frieden geführt. Wo den Völkern und den Menschen das fertige Wissen von außen aufgedrungen worden, führte es entweder zum Krieg oder zur Abstumpfung; — ganz anders ist es aber mit dem durch das Thun entwickelten Wissen. — Da bekommt alle Arbeit und ihre Erzeugnisse einen höheren, menschlichen Werth; denn sie sind durchleuchtet vom menschlichen Geiste, erwärmt und belebt vom sinnig-menschlichen Gemüth.

Wie sind nun aber diese hohen Güter der in ihrem Wesen erkannten, menschenwürdigen Arbeit durch die Kindergärten hindurch in die Familien und so zum Eigenthum der arbeitsamen Classen zu bringen? —

Frau v. M. nun spricht mir in ihrem oben erwähnten Briefe hochbeglückt aus, daß Sie, Hochzuverehrender Herr Präsident, so geneigt sind, sich der Sache der Kindergärten auf alle Weise anzunehmen, als Sie einen höheren Geist in denselben wirkend erkannt haben; wie sie Ew. Hochwohlgeboren überhaupt als einen für Menschenwohl mit allen Kräften glühenden und wirkenden Mann in ihrem Briefe an mich hinstellt. Begeisterung kann aber auch einzig nur Begeisterung wirken. Daher nun wollen auch Sie für die Sache der Kindergärten so hochbegeisterter Herr Präsident demnächstens in dem Vereine selbst einen Vortrag über diesen Gegenstand veranlassen und dazu öffentlich einladen. Dies kann nur, wenn nicht polizeiliche Maßregeln den schönen Plan im Augenblick der Ausführung erdrücken, höchst wohlthätig für die Sache, das ist anregend wirken; doch fürchte ich, der Nachhalt für die Begeisterung für die That wird mangeln; denn nicht nur eine vorübergehende geistige Anregung, sondern eine bleibend fortgehende Einwirkung für Ausführung und That kann aber bei den Arbeitern und Handwerkern nur aus der Sachanschauung des Thuns und seiner Wirksamkeit für das ausübende, praktische Leben, ja sogar nur aus dem Selbstthun und dessen Wirkung auf das eigene Leben hervorgehen. Diese doppelte Thatsache nun, einmal, daß bei der arbeitenden Classe die erregte Begeisterung leicht schwindet, dann, daß nur eine stetige Einwirkung auf dieselbe zu dem gewünschten Ergebniß führt, bestimmt mich, Ihnen, Hochzuehrender Herr Präsident, einen Plan mit-

zutheilen, wodurch wir die durch die anregenden Vorträge geweckte Begeisterung für die Sache zu einer bleibenden Fortwirkung für dieselbe erheben. Also aus der leicht vorübergehenden Begeisterung die bleibende That hervorgehen zu lassen, das ist mein Plan, und ich denke mir dessen Ausführung und Erreichung, wenn Sie anders, Hochverehrter Herr Präsident, denselben zu dem Ihrigen mit machen und für dessen Ausführung aus innerer Ueberzeugung mitwirken, so möglich: — wenn es Ihnen, woran ich nicht im mindesten zweifle, gelingen sollte, durch Ihren begeisterten und begeisternden Vortrag die Theilnahme nicht nur Ihres Vereins als eines Ganzen, sondern auch die der einzelnen Glieder desselben zu gewinnen, so dünkt mich, könnte diese leicht vorübergehende Begeisterung eben so leicht auch zu einer bleibenden, sich immer von Neuem aus sich entwickelnden Fortwirkung erhoben werden, wenn man dem Vereine als Ganzes sowohl, als jedem einzelnen Gliede desselben prüfend zu bedenken gäbe, wie gewinnreich es sowohl eben für das Ganze, wie für jeden Einzelnen in Beziehung auf seine mannichfachen Lebensverhältnisse und Lebensforderung es sei, wenn die hier und jetzt zu geistiger Anschauung und Auffassung vorgeführten Thatsachen, und welche schon in dieser Weise so anregend gewirkt haben, wenn diese gleichsam jetzt noch unsichtbar vor uns liegenden Früchte und Erfolge dieser Kinderführungs- und Menschenbildungsweise nicht nur in einmaliger Sachanschauung vorgelegt würden, sondern so oft es das Bedürfniß erfordere, immer wiederkehrend zu vergleichender Sachanschauung vorgeführt werden können. Dies könne aber erreicht, leicht erreicht werden, wenn sich der Verein als Ganzes in den Besitz des Ganzen setze. Dies sei aber wieder am allseitig genügendsten dadurch zu ermöglichen, wenn der Verein aus seiner Mitte, am besten wohl zwei, wenigstens aber eins seiner fähigsten, wie mit natürlichem Verstande begabten, wie mindestens die Bildung einer höheren Bürgerschule besitzenden, in Hinsicht auf die äußeren Lebensverhältnisse unabhängigen, aber für die Sache der entwickelnden Bildung wirklich begeisterten jüngeren Glieder pecuniär in den Stand setze, als ordentliche Schüler einen vollständigen, theoretisch-praktischen Bildungscursus, und zwar gleich

den nächsten von Mitte Mai bis Ende October hier in Marienthal durchzuarbeiten. Sodann durch Fleiß, Ausdauer, Selbstthätigkeit und eigenes Urtheil durchgebildet und nach Berlin zurückgekehrt, könnte derselbe dann, oder dieselben vertragsmäßig in entsprechenden Zeiten dem ganzen Vereine theoretisch-praktische Mittheilungen und Vorführungen mit überwiegendem Praktischen geben, an welchem selbst nach Maßgabe der Localität Einzelne abwechselnd thätig Antheil nehmen könnten, oder wie sonst immer das Bedürfniß und die Umstände es möglich machen sollten; die dann wiederkommend langen Winterabende wären recht geeignet dazu; auf diese Weise käme nicht nur das Ganze, der Verein in den Vollbesitz des Ganzen, so wie jedes einzelne Glied desselben, sondern derselbe könnte dann mit eigener Kraft dasselbe wie als Ganzes, so in jeder einzelnen besonderen Richtung aus sich erneuen. Ein Erfolg und eine Frucht des ausgeführten Planes, welche mich selbst für dessen Durchführung ganz mit Muth und Hoffnung erfüllen.

Könnten und würden nun auch Sie, Hochzuverehrender Herr Präsident, sich geneigt für die Ausführung dieses Planes machen; würden Sie Ihren begeisterten und begeisternden Vortrag dazu benutzen, auch Ihren Verein als Ganzes wie in seinen Gliedern für die Ausführung desselben zu begeistern und zu bestimmen, daß man sogleich theils aus Mitteln des Vereins, als eines Ganzen, aus seiner Vereinskasse, theils als augenblicklichen Beiträgen (besser als Unterzeichnungen) die nöthige Summe zur Ausführung des Ganzen zusammenbrächte, so hätten Sie ein Großes, das Große gewonnen, die so leicht schwindende, als leicht hervorzurufende Begeisterung zu einem wirklichen Werke, zu einer Thatsache erhoben, dessen Wirkung bald weit über Ihren Verein, durch die Familien seiner Glieder in das Allgemeine hinaus sich erstrecken wird. Prüfen Sie nun das Ganze; ich habe mich bemühet, es so klar als allseitig vorzuführen. Bis zur Mitte Mai haben wir noch etwas mehr als einen vollen Monat; sehen Sie, was bis dahin zu erreichen ist. Geist, der zu Gedanken, Gedanken, die zu Worten, Worte, welche so unmittelbar und so schnell als möglich zu Thatsachen, Thatsachen, welche Wirkungen

werden, Wirkungen hervorbringen, welche sich erneuen, und so unvergänglich sind, diese bewirken die Erscheinungen im Leben, vor welchen der Mensch staunend steht. Jeder, dem Gott Geist gab, der somit begeistert werden und somit begeisternd wirken kann, der pflege diese hohe Gottesgabe; sie ist eine Urkunde unserer Abstammung und gleich dem Gottesgeiste sollen wir damit zum Wohl und Heil der Menschheit wirken. —

Doch noch einen andern Plan — ich weiß wirklich nicht, ob ich ihn höher nennen soll, doch aber gewiß nicht von geringerer Wichtigkeit, denn er bezieht sich ja wieder auf Menschen — theilt mir die Frau v. M. von Ihnen, Herr Präsident, mit, welcher mich fast mit noch größerer persönlicher Achtung für Sie, Hochgeehrtester Herr, erfüllt, weil, wie es mich aus der Ferne dünkt, noch mehr Muth zu dessen Ausführung gehört. Doch ich freue mich, daß es noch Menschen und besonders Männer giebt, welche nicht nur den Muth haben sich nicht nur für eine große Idee zu begeistern, sondern sie selbst wieder begeistert zu vertreten.

Frau v. M. sagt mir nämlich, daß Sie, Hochzuverehrender Herr Präsident, als Abgeordneter in der ersten Kammer die Sache der Kindergärten bei einer der nächsten Gelegenheiten dort vorbringen, d. h. darauf hinweisen wollen, wie sie so ganz ungerecht verkannt und verfolgt ist, und einer ernsten Aufmerksamkeit würdig für das Wohl der Menschen. Wenn es Ihnen, Herr Präsident, gelingen sollte, zunächst die Mehrheit der Glieder dieser Kammer, damit aber in dem Staatsorganismus noch höher hinauf, auch in seiner endlichen Zuspitzung diese Ueberzeugung zu wecken, so müßte man Sie als einen Volkswohlthäter begrüßen; denn, wahrlich, ich möchte schon an und für sich rein als Mensch und noch überwiegend weniger als klar bewußter Christ nicht die Verantwortung auf meiner Seele haben, dem neu aufkeimenden, neu erblühenden Menschengeschlecht auch nur in einem mäßigen Landstriche durch Jahre hindurch, ja nur ein einziges Jahr die Segnungen der Kindergärten zu entziehen, der Kindergärten, welche aus dem ächten und einfachen Wort Jesu: „Lasset die Kindlein ꝛc. und — wer ein Kind aufnimmt ꝛc.“ als Thatsache

hervorgegangen und ganz bis auf das kleinste scharf nachweislich im Sinne Jesu, ja dessen Forderungen entsprechend sind. Wahrlich, man kommt da in Versuchung und Verlegenheit zu fragen: Wo ist denn da Christenthum? — Wo ist christliche Liebe? und — wer, wer ist ein Christ? — Aber durch die Kindergärten, und das ist das Siegel ihrer ewigen Wahrheit, blühen alte, ewige Wahrheiten wieder in neuer jugendlicher Schönheit und Frische empor. Die Verbote, oder das Verbot, ihre Auflösung ist nicht ihre Vernichtung gewesen, sondern zu ihrer Stärkung, zu ihrer Klärung; Menschen, Männer und Frauen mit entschiedenem Geiste und Muthe und entschiedener Kraft sind ihre Vertreter, und sie selbst ist von der Sache Weniger eine Angelegenheit Vieler geworden; denn denen, die das Wahre, Aechte, das Gute an sich, welche Gott lieben, denen müssen alle Dinge zum Besten dienen; das Wesen des Geistes und der Kraft, der menschlichen Kraft soll sich selbst im Kinde, sogar zurückgedrängt von irdischen Machthabern in seiner göttlichen Abkunft beurkunden: von Neuem soll und wird sich die Herrlichkeit Gottes in der Kinderwelt beurkunden. Die Verbote bewirkten also gerade das Gegentheil von dem, was sie sollen, anstatt des Todes — brachten sie ihnen das Leben. Und das Weitere, was die Verbote höchstens noch den Kintergärten bringen können, ist ihre Uebersiedelung nach dem jugendlich strebenden Amerika; sie werden dabei schwerlich verlieren; denn, wie dargelegt, so steigt ihr wahres Wesen, ihr ächter Geist eben aus dem Thun, dem Machen, Arbeiten, dem Schaffen empor, wenn es das Denken begleitet, ja das Denken selbst entwickelt sich in seiner unendlichen Tiefe, wenn das Thun nach in ihm ruhendem, ewigen Gottesgesetz frei gegeben ist. Was durch solche Uebersiedelung aber Deutschland verliert, wo es eben an vom Geiste gehobener Thatkraft mangelt, das wird dann die Menschheit erben. Ob Deutschland zu den vielen Verlusten, die es zu beklagen hat, auch noch der Verlust der auf seinem Boden gebornen Kindergärten kommen soll, das wird wenig von den Gewalthabern, wohl aber vom Bürgerthum abhangen, ob es den Geist und das Wesen derselben in das Heiligthum seiner Familien, es darin pflegend und schützend aufnehmen wird.

Wird aber auch das Heiligthum des Familienlebens und des heiligen häuslichen Heerdes die naturgesetzliche wesen- und menschenwürdige Entwickelung des Kindes zu schützen im Stande sein? — Von dieser Frage muß sich freilich schon der einfache, natürliche Mensch, wie vielmehr der Christ thränenden Auges und trauernd bedeckten Gesichts wegwenden; denn — was ist in einer Zeit wie die jetzige, der Gewalt, der rohen Gewalt nicht alles möglich. Mögen Sie daran im Fortgange ihrer rein menschlichen Wirksamkeit für die Sache nicht neue Erfahrungen machen.

Frau v. M. theilt mir mit, daß Sie einigen anerkennenden Werth auf meine Menschenerziehung legen; ich will mit meiner eigenen Ueberzeugung unumwunden offen sein: Sie haben vollkommen Recht; denn sie enthält bei aller sonstigen Unvollkommenheit gleichsam als Embryo das Ganze schon. Frau v. M. Brief sagt mir, daß ich die Freude haben soll, Sie, Hochzuverehrender Herr Präsident, in Liebenstein und dann auch in meiner Werkstätte zu sehen. Ich freue mich gar sehr darauf, und — vergönnt es Ihnen die Zeit, so wird es mir wirkliche Pflicht sein, Sie in das innerste Wesen der Kindergärten und bis zu ihren ersten Quellen zu führen. Diese gehen bis zu den ersten Tagen meines Lebens und so bis zu einem Zeitraume von 70 Jahren hinauf; denn mein Kindergartenleben ist eben mein mir zum Bewußtsein gekommenes, eigenes Kindheits- und Jugendleben, nun nur in großer Klarheit, und so habe ich für die Wahrheit meines Strebens die Ergebnisse und gleichsam Zeugen meines eigenen 70jährigen Lebens. Genehmigen Sie, Herr Präsident, die Versicherung ausgezeichneter

Hochachtung

Ihres Ergebenen

Fr. Fröbel.

IV.

Zur Säcularfeier der Geburt Hegel's.

Von Prof. Dr. Haupt.

Wenn die deutsche Nation jüngst Schleiermachers und Alex. v. Humboldts Geburtssäcularfeier auf eine solche Weise begangen hat, daß die ganze gebildete Welt sah, wie die Deutschen ihre Heroen in der Wissenschaft zu würdigen wissen, so werden die nächsten Tage es wiederum zeigen, welche Dankbarkeit gegen große Männer sie beseelt.

Der Mann, welchen wir als deutschen Nationalphilosophen bezeichnen können, und welcher auch von anderen Völkern, den Italienern, Engländern, Franzosen, als solcher bezeichnet wird,

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

war geboren zu Stuttgart am 27. August 1770. Er bezog 1788 die Universität Tübingen, nachdem er sich auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt dazu gründlich vorbereitet hatte. Er widmete sich dem Studium der Theologie, mit welchem er bald das der Philosophie verband. In späterer Zeit beschloß er sich ausschließlich dem Studium der Philosophie zu widmen, seit 1800. Er ging nach Jena, um sich als Privatdocent zu habilitiren. Entscheidend für ihn war, daß er sich an Schelling anschloß, mit dem er schon in Tübingen vertraute Bekanntschaft geschlossen hatte. Zwar war er im Jahre 1806 zum außerordentlichen Professor der Philosophie befördert worden, aber er ging noch in demselben Jahre nach Bamberg, wo er die Redaction des „Fränkischen Merkurs" übernahm, denn die Schlacht bei Jena hatte alle Verhältnisse in Frage gestellt. Die freie Zeit benutzte er hier zur Fortsetzung und zum theilweisen Abschluß seiner philosophischen Forschungen. Im Jahre 1808 wurde er zum Rector des Gymnasiums in Nürnberg ernannt, bei welchem ihm zugleich die Professur der philosophischen Propädeutik übertragen wurde. Außerordentlich schriftstellerisch thätig rwarb er sich durch seine Verdienste um die Philosophie 1816 den Ruf als Professor der Philosophie in Heidelberg, welche Professur er

bis zum Jahr 1818 bekleidete. Er wurde nach Berlin berufen, um den Lehrstuhl Fichtes einzunehmen, der seit dessen Tod noch nicht wieder besetzt worden war. Der große Einfluß, den er schon in Jena, dann in Heidelberg auf die philosophischen Studien gewonnen, und das hohe Ansehen, das er sich bei der lernbegierigen Jugend verschafft hatte, gewann ihm bald einen großen Zuhörerkreis, und als die Machthaber in seiner Philosophie eine kräftige Stütze ihrer Ansichten, ja eine Förderung ihrer Gewalt in ihm zu erblicken glaubten, bestand seine zahlreiche Zuhörerschaft kaum weniger aus Männern gereiften Alters, namentlich Staatsbeamten, Professoren u. dgl., als aus Jünglingen. In den zwanziger Jahren gelangte seine Philosophie zu einer Herrschaft über die Geister, wie die Kantsche und Fichtesche, so groß ihr Einfluß auf alle Verhältnisse des Lebens und der Kunst und der Wissenschaft auch war, nicht erlangt hatten, namentlich in Norddeutschland. Fast alle Gebildeten, selbst viele Theologen, suchten einen Ruhm darin, hegelisch denken, sprechen und schreiben zu können. Was nicht hegelisch war oder klang, galt nichts.

Hegel starb auf dem Höhepunct seines Ruhms an der Cholera den 14. Nov. 1831.

Was ist denn nun das Große, das Unterscheidende, das Unsterbliche in Hegel und seiner Philosophie? Unsere Leser werden nicht erwarten, dies vollständig hier dargestellt zu finden. Dazu ist nicht einmal der Raum gegeben. Wir müssen namentlich die Vorläufer Hegels, auf deren Schultern er stieg und sein architektonisches System auferbaute, hier unberücksichtigt lassen und können nur angeben, daß besonders Spinoza, der Pantheist, und Kant, der Kritiker, die Bausteine zu seinem System, man kann auch sagen die Fundamente geliefert haben. Unsterblich ist dies System durch zweierlei geworden, durch den idealistischen Inhalt und durch die dialektische Form. Sprechen wir zuerst vom Inhalt, wodurch Hegel namentlich deutscher Nationalphilosoph geworden ist.

Das Unterscheidende der deutschen Nationalität ist der Idealismus, jenes Streben nach dem Höchsten, Ewigen, Abso-

luten. Das können wir als bekannt voraussetzen, da jeder Tag neuster Zeit wie die Geschichte der Vergangenheit lehrt, daß die Engländer und Franzosen dem Praktischen, Empirisch-realen zugewandt sind, und auf uns Deutsche als idealistische Träumer und Ideologen herabblicken, die, wie sie sagen, wohl die Theorien des Hausbaues haarklein kennen, aber nicht im Stande sind, einen festen Stall zu bauen. Nun ja, Empirie, Praxis, Wirklichkeit zeigen sich in der Wissenschaft wie im Leben als Hauptfactoren vieler Verhältnisse, und durch jene Factoren sind uns jene Völker sammt den Nordamerikanern in Vielem weit voraus. Nur fragt es sich, ob nicht der deutsche Idealismus dazu ursprünglich mitgeholfen hat. Rein vom Standpunkte der Zweckmäßigkeit und Utilität, dem Materialismus aus ist der nüchterne Realismus hochzuschätzen, und es ist der characteristische Zug unsres Zeitalters, immer nur Thatsächliches anzuerkennen und festzustellen in der natürlichen und geistigen Welt, die Thatsachen verständig mit einander zu verknüpfen, als Allgemeines und Besonderes, Grund und Folge, Ursache und Wirkung von einander abzuleiten, darnach gewisse Normen für Denken und Handeln aufzustellen, um stets sicher zu gehen und eine richtige praktische Methode zu gewinnen, und das ist auch der Grund, warum die Hegelsche Philosophie, als jenes Streben nach dem Realen oder Materialen erwachte, bei Seite geschoben ward, und warum sie jetzt von den Meisten gar nicht mehr verstanden wird.

Himmelanstrebend ist der Hegelsche Idealismus, aber nicht träumerisch verschwimmend wie der Idealismus der Romantiker, sondern auf festem Boden einhergehend, wie der Idealismus Göthes, an den er sich anschloß, so daß ohne Hegel nicht Göthe und ohne Göthe nicht Hegel verstanden und gewürdigt werden zu können schien: ein Verhältniß, über welches viel gespottet worden ist z. B. indem man sagte: und wie er (Göthe) sich räuspert und wie er spuckt, das hat er (Hegel) ihm ehrlich abgekuckt. Hegel riß mit seinem Idealismus, so kühn und himmelstürmend wie er war, die Geister mit sich fort, gab allen Bestrebungen einen höheren Schwung, allen Geistern eine erhabenere Stimmung. Wie begeistert, wonnetrunken hing an

des Lehrers Blicken die Jugend, das Mannesalter, oft als hätte sie ein bacchantischer Taumel erfaßt. Und die Worte, die Ausdrücke schienen wie die eines Hierophanten, mystisch-dunkel, ganz abweichend von der gewöhnlichen Sprechweise, den Sprüchen eines Propheten gleich. Und er war auch ein Prophet im wahren Wortsinne. Neue Gedanken erzeugen überall neue Worte und Wortbedeutungen. So besonders bei Hegel.

Der Realismus oder Materialismus ist nüchtern, ist klar und populär in Worten und Werken; ihm fehlt das hohe Ziel, der Flug der Begeisterung, die poetisch-bildnerische Phantasie. Besonnen und zahm hält er sich in engeren Schranken des Gewöhnlichen; sicher und verständig geht er einher, aller Genialität ermangelnd, immer das nächste Ziel vor Augen habend, während der Idealismus leicht auf Abwege und in Irrthum verfällt. Neue Wege schlägt der Idealismus ein — geht auf dunklen Bahnen — „aber er ist sich des rechten Zieles im dunklen Drange doch bewußt," schaut in die Zukunft oder erschaut die Zukunft und „am Ende sieht er Licht". Die geistige Anregung, die neu erzeugte geistige Bildung in der Kühnheit des Denkens, der Klärung der Begriffe, der Belebung aller edlen geistigen Triebe zur Erlangung der Ideale — wie sie in der menschlichen Vernunft schlummern —, der Offenbarung der tiefsten Geheimnisse alles Daseins, in der Hebung des ächt sittlichen Geistes und der wahren Humanität — das ist der Gewinn vom Idealismus für die Menschheit. Es mag Trunkenheit genannt werden, wenn Hegel behauptet „Alles Wirkliche ist vernünftig"; aber sein Streben, in allem Wirklichen die ihm innewohnende (immanente) Idee zu erkennen und nachweisen zu können, Alles als Mittel für den höchsten Zweck „die sich selber realisirende Idee" fassen zu können, diese Trunkenheit ist doch gewiß jener materialistischen Nüchternheit vorzuziehen, welche die Vernunft in den Dingen überhaupt leugnet, welche meint, es sei Alles geleistet mit dem Nachweise eines äußerlich mechanischen Zusammenhanges der Erscheinungen, mit der klaren Darlegung der Erscheinungen und des Empirischen u. s. w. Die sinnliche Wahrnehmung, wie wir a. a. O. gezeigt haben, ist nicht die Quelle der Erkenntniß; vielmehr unabhängig von allen sinnlichen

Dingen, und über aller sinnlichen Wahrnehmung ist das persönliche Selbstbewußtsein gegeben mit seinen Ideen, Begriffen, Kategorieen, durch welches allein Erkenntniß möglich wird, und ohne welches auch sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung nicht geschehen kann. Gerade die Erfahrung, d. h. eine gründliche Erforschung der inneren Vorgänge des denkenden Selbstbewußtseins hat zu dieser Einsicht geführt. Der sinnlichen Wahrnehmung steht die übersinnliche Wahrnehmung der geistigen Thatsachen unabhängig zur Seite und beiden, der äußeren und inneren Erfahrung, steht der andere Pol, das vernünftige Denken gegenüber. Das ist das wirkliche Verhältniß. Die Erfahrung schlechthin für sich ist nichts und vermag nichts. Sie constatirt lediglich die Thatsachen, mögen sie zu einander stimmen oder in Widerspruch stehen. Wo sie es unternimmt über das Reich der idealen Existenzen absprechende Urtheile zu fällen, da ist das nur anmaßliche Verkennung ihrer Stellung und Ueberschreitung ihrer Befugnisse. Hegels Idealismus war der Gegensatz zu diesem einseitigen Empirismus. In der neueren Welt suchte Hegel aus der alten Welt Aristoteles und Plato zu verbinden, Idee und Wirklichkeit zu versöhnen, und war von dem ausschließlichen Idealismus, welchen Irrthum und Unkenntniß ihm jetzt zur Last legen, so weit entfernt, daß er im Gegentheil die Macht der Idee in Allem erkennt, was der menschliche Geist vermittelst des empirischen Verfahrens in Natur und Geschichte, Kunst und Religion wahrnimmt.

Wir haben im Voraus diesen echten Idealismus darum genauer characterisirt, weil wir ihn den Lehrern anempfehlen müssen, da aus ihm neue Säfte in die Seelen der Jugend einströmen können und müssen zu einer Zeit, wo die materialistischen Tendenzen von oben herab begünstigt werden, darum nebst Hegel auch Fichte und Pestalozzi, Diesterweg und Fröbel, die demselben Idealismus huldigten, in Ungnade gefallen, ja in den Bann gethan worden sind. Möge das Andenken Hegels den Lehrern ebenso heilig sein wie das Andenken der gleich gesinnten Männer! Darum will ich auch den Lehrern, so die Hegelsche Philosophie weniger kennen, hier eine nähere Bekanntschaft mit

den Hauptsätzen derselben, freilich auf verständliche, populäre Weise, zu verschaffen suchen, nachdem ich Ihnen das zweite Hauptunterscheidungskapitel, die dialektische Methode Hegels, kürzlich dargestellt haben werde.

Satz, Gegensatz und Vermittelung zu einer höheren Einheit oder höheren Synthese ist allerdings die innere Form aller Genesis, aller Begriffsentwicklung, alles Geschehens und alles Lebens. W. Schlegel hatte diese Form aus Aristoteles geschöpft, erläutert und angewandt, Fichte hatte noch gründlicher den Nachweis der Wahrheit geliefert. Thesis, Antithesis und Synthesis ist eine Trilogie, auf welche Hegel hauptsächlich die Logik, sein Hauptwerk, gebaut. Das Sein erzeugt sein Anderssein und gewinnt dadurch eine höhere Form. Dies ist die Entwicklungsweise alles Daseienden. In der Logik ist es das Sein, das Wesen, der Begriff. Vermöge des innewohnenden Entwicklungskeimes wird Jedes über sich hinaus getrieben, so daß es zum Gegentheil seiner selbst wird. Der Widerspruch nun, der darin liegt, daß etwas es selbst ist und durch eigne Entwicklung in sein Gegentheil übergeht, oder es aus sich heraus stellt, wird darin versöhnt, daß die Gegensätze sich in einem dritten höheren Begriffe aufheben, d. h. sich dazu erheben, darin übergehen, der sie beide umfaßt, aber beide in höherer Form. Dies ist der sich vollziehende Proceß. Die Meisterschaft, mit der Hegel diesen Proceß überall nachweist, so daß man ihn nur wie ein Zuschauer beim Schauspiele verfolgen zu brauchen scheint, dieser unabänderliche Dreitact konnte allerdings dazu verleiten, jeden beliebigen Stoff, ohne die Natur der Sache zu berücksichtigen, dazu zu gebrauchen. Dies Schema schien eine bequeme Krücke zu sein, um durch rein äußerliche, im Wesen der Sache nicht begründete Nebeneinanderstellung den Schein einer philosophischen Behandlung zu gewinnen. Bei Hegel ist die Selbstbewegung und die Selbstveränderung, das Sichselbstanderswerden oder diese innere Negativität die sachliche Dialektik jedes Inhalts; die Nachahmer oder Nachtreter haben vermittelst der dialektischen Methode diese selbst und die ganze Philosophie oft dem Spotte preisgegeben, indem sie unter dem Schein oder Vorwand, den Fortgang von

einem Begriff zum andern aus der Sache selbst zu entwickeln, ihn nur durch bloßes Raisonnement hervorzulocken suchten. Rein vermittelst der Methode und ohne Anschauung und Erfahrung wollten sie Begriffe produciren. Subjective Einfälle können den lebendigen Herzschlag der sich vom Standpunct zu Standpunct fortbewegenden Idee nicht erfassen. Auch Hegel mag oft diese Bewegung und ihre Stadien so aufgefaßt haben, daß sie der Wahrheit nicht entsprechen. Aber er hat den Weg gezeigt, die Bahn gebrochen zu einer objectiven Erkenntniß der Dinge. Und er besaß dazu die nöthigen Kenntnisse, Kenntnisse, wie sie nicht leicht bei Einem gefunden werden, Kenntnisse in allen Fächern des Wissens — um die Welt der Erscheinungen auf ihre letzten Wurzeln zurückzuführen und in die Form des Geistes zu übersetzen, man kann sagen, ein neues „Es werde!" auszusprechen. Denn der Werdeproceß ist sein Eigenthum.

Die Schriften nun, wodurch Hegel diesen seinen Ruhm gewann, sind vorzüglich folgende:

Die erste, mit welcher er sein System begründete und sich nicht nur von der Schellingschen Philosophie trennte, sondern sie auch mit Bitterkeit verspottete, ist die unter dem Kanonendonner bei Jena verfaßte Phänomenologie des Geistes. Es ist ein Buch mit sieben Siegeln (Bamb. 1807), den Gährungsproceß, so zu sagen, der Hegelschen Idee enthaltend, eine Art von Apokalypse. Anfänger kann man vor dem Studium derselben nur warnen. Licht, Bestimmtheit, Entschiedenheit brachte die „Wissenschaft der Logik" (3 Bde. Nbg. 1812—16). Von formaler Logik, wie man sie bisher kannte, ist darin wenig oder gar nicht die Rede. Es ist eine metaphysische Logik. Wir sprechen darüber bei der Darstellung des ganzen Systems. Die „Grundlinien der Philosophie des Rechts" (Berlin 1821) ist ein Versuch der philosophischen Darlegung concreter Wissenschaften. Das Werk war, wie der Herausgeber der neusten Auflage in der Vorrede sagt, aus dem Metall der Freiheit errichtet und bemüht, die constitutionelle Monarchie als die ins Leben getretene philosophische Idee des Staates darzustellen. Es wurde selbst von den preußischen Machthabern, die doch den constitutionellen Be-

strebungen der Zeit mit entschiedener Härte entgegenwirkten, mit dem größten Beifall aufgenommen und diente einer neuen juristischen Schule als Stützpunct und Norm (Gans). Die Aesthetik erregte besonders durch die kühne Zusammenstellung des bisher Getrennten und umgekehrt durch die unbegreifliche Trennung des bisher als zusammengehörig Geltenden großes Aufsehn und vielfachen Widerspruch. Es gründete sich darauf aber bald ein System durch Fr. Vischer (46), welches bis jetzt als das vollkommenste der Art gilt. Anfängern kann man das Werk nicht genug empfehlen — auch als eine Einleitung in die Hegelsche Philosophie überhaupt. Es erleuchtet und erwärmt gleichmäßig. Anfängern zu empfehlen sind auch unter den minder bedeutungsvollen Schriften die Philosophie der Religion und die Geschichte der Philosophie. Die Auffassung des Geschichtlichen ist durchweg neu und genial, und Hegel kann mit Recht als eigentlicher Meister der Geistesgeschichte und Culturgeschichte für alle Zeiten gelten.

Aber nun das System selbst! Ja das System! Es ist fast unmöglich, dasselbe in Kurzem und populär, auf eine allgemein verständliche Weise darzulegen. Und dennoch muß es versucht werden, wenn man von Hegel überhaupt sprechen will, wozu die Säcularfeier uns auffordert. Versuchen wir es also, nachdem wir den Schlüssel zum Verständniß theilweise schon gegeben haben.

Wie Fichte und Schelling, so machte auch Hegel das absolute Wesen oder das Unendliche (das Universum bei Schleiermacher) zum Ausgangspunkte der Philosophie. Man nennt die Philosophie Schellings und Hegels die Identitätsphilosophie, weil sie das Gesetz des Seins und des Denkens als eins und dasselbe, und das Resultat dieses Gegensatzes als einen unendlichen Lebens- und Thätigkeitsproceß, worin nach diesem Systeme die Wahrheit des Weltwesens besteht, erkennt. Hegels Grundsatz ist „das Absolute ist der Geist.“ Nach dem Principe dieses Systems constituirt sich der absolute Geist überhaupt, indem das noch nicht als Geist Erkannte zur Idee des Geistes wird. Dies geschieht im 1. Theil des Systems, der Logik und Metaphysik, aus der er für uns als ein reflexives Beisichselbstbleiben hervor-

geht. Nunmehr muß er (der Geist) aber auch für sich selbst diese Bewegung der Rückkehr in sich darstellen, er muß sich vergegenständlichen, sein Sein realisiren. Dieses Anderswerden seiner selbst ist die Natur, von welcher der 2. Theil des Systems, die Naturphilosophie, handelt. Indem aber endlich der Geist diese Gegenständlichkeit als seine eigne erkennt, kehrt er aus der Natur als seinem Anderssein zu sich als Geist zurück; dies vollzieht sich im 3. Theil des Systems, der Geistesphilosophie. Dies ist das Schema des ganzen dreigliederigen Systems. Da das Absolute drei Momente hat, so ist auch die Wissenschaft dreitheilig: 1) Die Logik oder die Wissenschaft der reinen Vernunftbegriffe, mit anderen Worten die Denkgesetze, nach welchen die Entwicklung oder der Weltproceß statt hat, 2) die Naturphilosophie oder die Wissenschaft der Entwicklung des Kosmos als Natur betrachtet, 3) die Philosophie des Geistes, oder die Wissenschaft des Absoluten, wie es aus dem Proceß der Natur durch unterschiedne Entwickelungsphasen hin auf dem Gebiete der Kunst, Religion und Wissenschaft in dem menschlichen Geschlechte wirklicher selbstbewußter Geist wird.

Gehen wir nun noch ein wenig ins Einzelne, nur das Hauptsächlichste und Unterscheidende hervorhebend. Die Logik hat Hegel von einer rein subjectiven und formalen Wissenschaft der Gesetze, nach welchen der Mensch denkt, wie bei Kant u. A., zu einer objectiven Logik des Weltalls, mithin zur Metaphysik erhoben. Die schon erwähnte Trilogie umfaßt 1) die Lehre vom Sein, 2) vom Wesen, 3) vom Begriff.

Die Lehre vom Sein behandelt die Kategorieen 1) der Qualität, 2) der Quantität und 3) des Maßes. Vom Begriffe des Seins geht die Logik zu dem des Wesens über. Das Wesen ist die Wahrheit des Seins. Hier ist vom Schein, der zur Erscheinung wird, die Rede. Entspricht die Erscheinung ganz dem Wesen, so entsteht hierdurch der Begriff der Wirklichkeit oder der Einheitlichkeit (Synthesis) des Wesens und der Erscheinung. Die Wirklichkeit hat in dem Wesen von Etwas seinen Grund. Das Wirkliche wird hierdurch nothwendig. Daraus folgert Hegel, daß allein das Wirkliche wahrhaft möglich, und

das wahrhaft Mögliche auch wirklich ist. Dies ist der Grund des berufenen Satzes: „alles Wirkliche ist vernünftig." Aeußerst interessant und lehrreich ist dann die Beleuchtung des Causalitätsverhältnisses, oder des ursächlichen Zusammenhangs, der Wechselwirkung u. s. f., der Unterscheidung von Grund und Ursache (Ursache ist äußerliches, Grund logisches Wirken). Ursache und Wirkung sind immer einander gleich (adäquat); wo eine Ursache gedacht wird, muß zugleich ein Effect sein, und umgekehrt.

Der dritte Theil der Logik, die Lehre vom Begriff, ist der schwierigste und kann hier nicht leicht verständlich gemacht werden. Der Begriff entsteht aus der Einheitlichkeit oder der Synthese des Seins und Wesens. Wird das Sein und So sein in ursächlichem Zusammenhange mit dem Wesen gedacht und mithin als nothwendig begriffen, so entsteht dadurch die logische Kategorie des Begriffes oder des Wirklichen, so wie es seinem Wesen entsprechend sein muß. Da der Begriff, so aufgefaßt, entweder 1) subjectiv, oder 2) objectiv, oder 3) die Einheit (Identität) oder höhere Synthese von beiden ist, so theilt sich die Lehre vom Begriff in drei Theile. Wir sprechen nur vom 3. Theil, worin der objective Begriff oder das objective Denken nicht mehr unbegriffen dem subjectiven Denken gegenübersteht, sondern, vom Subject hineingenommen, mit dem Denken der Subjecte eins geworden sein soll. Dies Einsgewordensein von Subject und Object nennt Hegel die Idee, welche, theoretisch erkannt, als die wahre Beziehung zwischen dem Objectiven und Subjectiven die absolute Wahrheit, und praktisch verwirklicht, das absolute Gute heißt. In der Idee sind das Unendliche und Endliche, das Allgemeine und Besondre, Wesen und Erscheinung, Einheit und Vielheit, Substanz und Accidenz, Ursache und Wirkung, kurz alle logischen Kategorieen nebst Subject und Object, Denken und Sein, das Ideale und Reale eins.

Die Logik oder das abstrakte Denken muß nun auch Wirklichkeit und Leben werden; d. h. den Gesetzen der Logik muß die Natur in ihrer Entwicklung entsprechen. Der Kenntniß von diesem Proceß widmen sich die verschiedenen Wissenschaften und

zwar so, daß die Mechanik die allgemeinen Gesetze des Stoßes, die Physik die anorganische Natur, und die Organik, vermittelst der Geologie, der Botanik und Zoologie, das organische Leben der Natur in ihrem früheren und gegenwärtigen Zustande behandelt. Dies ist der Hauptinhalt der Naturphilosophie und die jetzt von einem Italiener commentirt worden ist, von Vera). Gegen diese Naturphilosophie, so großartig auch der Gedanke derselben ist, sind im Ganzen und im Besonderen viele Einwürfe sowohl von den Philosophen als auch von den Naturforschern oder Physikern erhoben worden. Letztere fanden das Ganze wie das Einzelne den Resultaten der Empirie widersprechend; erstere fanden es unbegreiflich, wie man vom Sein und Nichts zum Werden, und wie aus der Logik in die Naturphilosophie komme, mit andern Worten, wie von dem Ideellen oder der logischen Idee die Idee der Natur oder die Wirklichkeit entspringen könne. Es standen viele Correctoren des Systems auf, während Andre es kurzweg verwarfen oder verspotteten. Wir können darauf hier nicht weiter eingehen.

Näher geht den Lehrerstand die Philosophie des Geistes an, der dritte Theil der Wissenschaften.

Hier weist die Wissenschaft nach, wie der Geist, subjectiv betrachtet, erst als versunken in das allgemeine Naturleben von der Natur beherrscht wird, — ein Zustand, welcher bei dem noch unentwickelten Menschen und bei rohen Völkerstämmen wahrgenommen wird, — und dadurch, indem er sich von der Macht der Natur befreit, zu Selbstbewußtsein und sittlicher Freiheit gelangt. Hier ist der Ort für Anthropologie und Psychologie. Im ersten Theil, der subjective Geist, wird die Seele in ihrer Naturbestimmtheit, in ihrem Gegensatze gegen ihre Substantialität und in ihrer Wirklichkeit dargestellt, dann das Bewußtsein als solches, das Selbstbewußtsein und die Vernunft, endlich der Geist (theoretischer Geist: Gefühl, Vorstellung, Denken; praktischer Geist: praktisches Gefühl, Trieb und Neigung, Glückseligkeit, erörtert. Hier heißt es z. B.: die Seele bildet sich in den Körper, den sie von Natur hat, ein. Sie ist in ihrer durchgebildeten Leiblichkeit als einzelnes Subject, als diese

Identität des Inneren und Aeußeren wirklich und hat nur an ihrer Leiblichkeit ihre freie Gestalt und menschlichen, pathognomischen und physiognomischen Ausdruck 2c. Wir können hier nicht das Lehrreiche darlegen, was hier namentlich gegen die herkömmlichen Vorstellungen und Vorurtheile (z. B. daß im Denken nichts sei, was nicht in den Sinnen gewesen sei, daß im Gefühl (Herzen) sogar mehr sei als im Denken) zu finden ist. Für den Pädagogen ist das über die Aufmerksamkeit, Vorstellung, Erinnerung, Einbildungskraft (das Hervorrufen der Bilder aus der eigenen Innerlichkeit des Ich), Phantasie, Gedächtniß, das formelle Denken, die Intelligenz — Gesagte von ganz besonderer Wichtigkeit namentlich im Vergleich mit dem, was ganz abweichend Beneke und Herbart darüber gesagt haben. — Wenn kein Anderer, so wollen wir einmal bei Gelegenheit das Uebereinstimmende und das Unterscheidende dieser Psychologieen darzulegen versuchen. Auch die Säcularfeier Hegels scheint dies zu gebieten. Möchte es also doch recht bald ein Anderer thun! Vom objectiven Geist (das Recht, die Moralität, die Sittlichkeit) und zwar subject-objectiven oder dem absoluten Geist (Religion der Kunst, Geoffenbarte Religion, Philosophie) sprechen wir, um den Leser nicht gar zu sehr anzustrengen und zu ermüden, gar nicht. Der Mensch wird hier als Mitgenosse des objectiven Weltgeistes, als selbständiger und selbstbewußter Mitarbeiter Gottes und sein Mitherrscher dargestellt. Die Einheit auf dem Gebiete der Kunst, Religion und Wissenschaft (daher Aesthetik, Religionsphilosophie und absolute Philosophie) führt zur absoluten Identität des Idealen und Realen: alles inhaltsschwere, wie auch schwer zu begreifende Lehren und Sätze.

Die Anhänger und Schüler Hegels gingen nach verschiedenen Seiten auseinander, in eine sogenannte rechte und linke Seite. Beide Seiten glaubten Correcturen des Systems anbringen zu müssen. Auf der linken Seite war es zunächst Feuerbach. Für ihn ist das Göttliche das allgemein Menschliche und die Theologie nur esoterische Anthropologie oder Psychologie. Auf dieser Seite schlug der Realismus in Materialismus, und in den letzten Schriften bei Feuerbach in Sensualismus um. Was man

dem Meister aus Mißverständniß vorgeworfen hat, das hat diese Seite, indem sie Gott im Menschen zum Bewußtsein kommen läßt, zur Wahrheit stempeln wollen. Wenn Hegel die Lehren des Christenthums philosophisch begreifen lassen wollte, namentlich die Trinitätslehre, wo er vom Reiche des Vaters, Sohnes und Heiligen Geistes, so zu sagen, symbolische Auffassungen vortrug (Gott als die Idee vor der Weltschöpfung, der Sohn als die Entwicklung der Welt, der heilige Geist als das durch den Proceß der Endlichkeit sich zum absoluten Geist vermittelnde Absolute), so war es vor Allen Strauß, der diese Methode des Meisters mit Verkennung der evangelischen Geschichte anwandte und in seinem Leben Jesu (1836) durch die Kritik der heiligen Schriften der herkömmlichen Theologie den Fehdehandschuh vorwarf. Die sogenannte Religion des Fleisches bei den Junghegelianern, der Cultus des Genius als das letzte Wort der Wissenschaft von Strauß vorgetragen — kann nicht der Philosophie Hegels zur Last gelegt werden. Den pantheistischen Zug dieser Philosophie haben Andre, namentlich Theologen wie Marheineke, Daub — daraus vergeblich auszumerzen gesucht, während Andre, wie J. G. Fichte, Chalybäus, Ulrici, Lotze — durch den Pantheismus hin zum wahren Theismus, zum Theil mit dem corrigirenden Satze, daß der Mensch nicht Gottes Gedanken denkt, sondern sie blos nachdenkt, zu gelangen suchten, oder behaupteten, im menschlichen Bewußtsein werde Gott durch die Wissenschaft zu Gott, nicht an sich. Hegel hat recht eigentlich das Wesen des Christenthums, wie überhaupt das Wesen der Religion begreifen gelehrt und die Fundamente zu einer Religionswissenschaft, wie sie jetzt fortgebaut wird, gelegt. Daß die orthodoxen Theologen den überkommenen Dogmenglauben zerstört, statt geläutert, fanden, und Hegel deshalb als Pantheisten gleich Atheisten in den Bann thaten, ist umsoweniger zu verwundern als die sogenannte linke Seite der Hegelianer dazu hinlänglichen Grund gaben. Was Hegel über Gott, Seele, Freiheit, Unsterblichkeit gelehrt, das ward und wird auch jetzt noch nach den Früchten, d. h. nach den Ausschreitungen der linken Seite beurtheilt, wenn auch Einzelne die Dienste, die

Hegel der Theologie geleistet, nicht ganz verkennen. Nur als Religionswissenschaft kann die Theologie unter den exakten Wissenschaften ihren Platz behaupten, wie die Pädagogik nur als Culturwissenschaft. Und daß die letztere Hegel und Hegel allein begründet hat, ist nach dem Gesagten selbstverständlich.

Die Unhaltbarkeit der materialistischen Grundbehauptung „Alles entsteht aus chemischer Stoffverbindung im Zusammenhange mit der Thätigkeit physischer Kräfte“ ist durch Hegel zuerst klar geworden. Seine Philosophie zeigte, daß der Mensch nicht lediglich ein physisches, sondern auch ein vernünftiges und sittliches Wesen ist, daß es sittliche Freiheit giebt, daß durch Lehre und Erziehung, der Mensch zum Mitfactor der Weltgeschichte herangebildet werden kann und muß und durch Wissenschaft und Lehre sich den Character selbstbewußten Fortbestehens erwerben kann und soll. Auf dem Gebiete der wahren Wissenschaft reichen Physiologie und Psychologie, Pädagogik und Theologie einander freundlich die Hand, um der Menschheit den Tempel der Wahrheit zu bahnen. Mögen die streitenden Mächte jetzt über Hegels Grabe sich versöhnt die Hände reichen, besonders Christenthum und Philosophie!

Die Lehrer mögen aber an dem Säcularfeste der Geburt Hegels sich wohl erinnern was er für sie gethan hat, und mögen einstimmen in das bekannte Hegellied:

> Was seit Jahrtausenden getrennt, zerrissen
> Den hehrsten Geistern auseinanderlag,
> Der Doppelschein aus trüben Finsternissen,
> Der matt nur durch des Lebens Schleier brach,
> Das Räthsel, dessen Lösung treu beflissen
> Die Weisen nachgerungen Nacht und Tag, —
> Du großer Meister hast es klar entfaltet,
> Du hast Begriff und Sein als Eins gestaltet ꝛc.

Zum Schluß machen wir die Herrn Lehrer darauf aufmerksam, daß Einer der geistvollsten und verdientesten Vertreter der Hegelschen Schule, Karl Rosenkranz, unter dem Titel: Hegel als deutscher Nationalphilosoph (Leipzig, Duncker und Humblot, 1870) eine Studie veröffentlicht hat, welche die Aufgabe hat, Hegels erstes Säcularfest, wie es als ein kosmopolitisches Eng-

länder Franzosen, Italiener und Nordamerikaner zu feiern sich vorbereiten, zu bevorworten. Die Lehre Hegels und seine Verdienste, deren Anerkennung jetzt die Reise durch die Welt macht, hat der gelehrte und verdiente Professor so wahr und klar dargestellt, daß sich auch die Gegner der vom Verfasser vertretenen Richtung für die geistvolle Art, in welcher er die eben nicht so leichte und den herrschenden Cultustendenzen unbequeme Aufgabe gelöst hat, zum wärmsten Danke verpflichtet fühlen können.

V.

Erinnerungen und Anregungen.

Von Dr. Eduard Dürre.

Neben den öffentlichen Schulen, wenn sie nicht viel taugen, haben Privatanstalten, je nach der Gewandtheit ihres Dirigenten, größern oder geringern Erfolg. Zu Anfange unseres Jahrhunderts bestanden in größeren Städten neben den Gymnasien und Fachschulen fast nur dergleichen Privatunternehmungen, über welche die vorhandenen Monographien zu sammeln, zu vervollständigen und, soweit thunlich, zu einer statistischen Uebersicht zu vereinigen wären. Ueber die Schulen in Frankfurt a. M. liegen dergleichen Bearbeitungen bereits vor; vielleicht dienen die unten folgenden Mittheilungen aus meinem Leben als Grundlagen zu weiteren Forschungen. Denkschriften dringen tiefer in die Ursachen geschichtlicher Bewegungen ein, als die Nachrichten officieller Blätter; in biographischen Notizen am Ende eines bewegten Lebens können richtigere Schlüsse gezogen werden, als aus den künstlich und nicht immer mit Offenheit verfaßten Schulprogrammen.

Da meine Geburt, am 30. November 1796, noch in das 18. Jahrhundert fällt, in das Jahrhundert der verrufenen Aufklärung, und bald nach dem Ausbruch der Revolution und der Gründung einer französischen Republik, so fallen meine ersten Schuljahre in den Anfang des 19. Jahrhunderts und das Ende von Napoleons Consulat.

Nach Fabri's Handbuch der Geographie zählte meine Vaterstadt Berlin im Jahre 1801 mit dem Militär nur 130,000 Einwohner. Die Stadt war nicht halb so ausgedehnt als jetzt; in der Mittelstraße, in der ich — es hätte das für mich eine Warnung vor Extremen sein sollen — zur Welt kam, lebte man noch halb auf dem Lande. Die „letzte Straße," jetzt Dorotheenstraße genannt, war östlich und westlich abgeschlossen und hatte an der Nordseite nur Häuser von geringer Bedeutung, mit großen dahinter liegenden Gärten. Die spätere Georgenstraße, damals Katzensteig genannt, zählte fast gar keine Häuser. In dieser Gegend bis zu den „Linden" bestanden, wahrscheinlich wegen der billigen Wohnungen, drei sogenannte „Klippschulen," in der Mittelstraße, irre ich nicht, Nr. 48, die Kiesewetter'sche; in der letzten Straße die von Kupsch in einem zweistöckigen niedrigen Hause, an dessen Hof ein berüchtigter Tanzsaal stieß, der noch 1818 der Burschenschaft zum Versammlungsort diente; endlich nur einige 80—100 Schritt davon gelegen die Frank'sche Knabenschule. Eine Mädchenschule war in der Mittelstraße bei Madame Rogier, einer Französin, deren Mann ein etwas frivoler Gesell, in der Franke'schen Schule Unterricht ertheilte. Bei dieser Dame Rogier erhielten meine zwei Schwestern ihren ersten Unterricht und ich aus folgendem Grunde auch:

Der alte Kiesewetter hatte, wie ich bereits in Nr. 50 der „Lehrerzeitung" von 1859 erzählte, seinem jüngeren Sohne das unansehnliche Schulhaus mit den irisirenden Fenstern, die von ihm gesammelte Schuljugend und auch wohl die Traditionen des alten sehr strengen Regiments, ein dem damals geltenden militärischen Fuchtelsystem, analoges Prügelsystem, mit oder ohne väterlichen Segen überlassen. Doch schien dem jungen Manne diese Laufbahn um so weniger zu behagen, als sein älterer Bruder Professor der Philosophie, sein zweiter Bruder Auditeur bei dem Regiment Gensd'Armes war, er also neben diesen als simpler Schulmeister nicht bestehen wollte. Zum Geschäft brachte er auch nur sehr viel Galle und eine feste Faust mit. Die Mißhandlungen, denen die Schüler bei ihm ausgesetzt waren, wurden in der ganzen Mittelstraße unter dem Singsang: „Kiesewetter, Don-

nerwetter, Schlag mich mit der Keule todt" gefeiert. Mein älterer Bruder hatte unter der Leitung des Vaters Kiesewetter einen guten Grund im Lesen und Schreiben für seine spätere Gymnasialbildung gelegt; mein zweiter Bruder war von dem Sohne so mißhandelt worden, daß sich Blutharnen eingestellt hatte und nur durch ärztliche Hülfe und mütterliche sorgfältige Pflege beseitigt worden war. Natürlich wollte meine Mutter mich, ihren Liebling, nicht der Mißhandlung eines solchen Wütherichs, wie sie ihn nannte, aussetzen. Auch war die Schule schon so in üblen Ruf gekommen, daß der Mann sie aufgab und eine Stelle als Hofstaatssekretär annahm. Auch die Schule von Frank hielt sich nicht lange, während die von Kupsch eines verdienten Rufes sich noch viele Jahre erfreute. Auch in ihr war das gute Lesen das tüchtige Schreiben eine Hauptsache. Einer der Schüler dieser Anstalt war der spätere Maler K. Zimmermann, Freund von Cornelius, und beim Baden in der Isar (wie noch unlängst die Gartenlaube erzählte) ertrunken. Ich besitze von ihm noch aus der Gymnasialzeit ein Heft der Botanik, daß mit einer sehr festen, schönen Hand von Anfang bis zu Ende geschrieben ist. Ein anderer Schüler der Anstalt v. Kupsch war der noch lebende Geheime Kriegsrath Sextus, der gleichfalls sich durch schöne Handschrift und im Gymnasium durch großen Fleiß auszeichnete. Die Beschränkung der Unterrichtsgegenstände und die Tüchtigkeit in denselben gehörte zur Charakteristik aller dieser sogenannten Klippschulen, in denen in der Regel das Rechnen nur in Privatstunden ertheilt wurde. Für Mädchen war natürlich überaus wenig gesorgt. Indessen war die obenerwähnte Mädchenschule der Madame Rogier sehr besucht, obschon sie keineswegs das war, was man „höhere Töchterschule" später benannt hat. Da von unserer Wohnung Nr. 54 bis zur Schule Nr. 61 nur wenige Häuser sich befanden, so war der Weg für mich ohne Gefahr, wenn ich auch allein gehen mußte. Denn meine Schulzeit dauerte nicht lange und beschränkte sich auf kurze Augenblicke des Lesens, das ich natürlich, wie die Kinder aller Schulen in der sogenannten Rothen-Hahn-Fibel erlernte. Es wurde dabei natürlich die alte Buchstabirmethode eingehalten. Doch erlernte ich

nach dieser ein schnelles und fließendes Lesen sehr bald. Die zur Erklärung der jedem Buchstaben beigegebenen Bilder wareu durch Verse erläutert, welche durch ihre Sonderbarkeit überraschen. Es sind mir im Augenblick nur einige erinnerlich, welche hier Platz finden mögen. Das ABC begann mit dem allbekannten Spruche: „Der Affe gar possirlich ist, Zumal wenn er vom Apfel frißt.“ Darauf folgte: „Wie grausam ist der wilde Bär, wenn er vom Honigbau kommt her.“ Merkwürdigerweise war das C durch die Wörter „Cameel“ und „Cranz“ vertreten: „Cameele tragen schwere Last; Ein Cränzlein ziert den Hochzeitsgast.“ Unter N hieß es durch eine unbegreifliche Ideenassociation: „Dem Zwang gehorcht die Nonne leicht, Wie Holz dem Nagelbohrer weicht.“ Unter W.: „Ein toller Wolf in Polen fraß den Tischler sammt dem Winkelmaaß.“ Unter X stand in der einen Ausgabe: „Xantippe eine arge Hur', die zehn (X) mal zehn (X) macht hundert nur“; in der andern: „Xerxes verließ sich auf sein Heer; darum ward er geschlagen sehr.“ — Ich wußte natürlich alle diese Reimsprüchlein auswendig, allein ich hatte weder von Xerxes noch von Xantippe eine Idee. Von Schreiben war auch keine Rede. Hierbei nochmals die Bemerkung, daß es in Deutschland an einer pädagogischen Bibliothek mit einer geschichtlich geordneten Sammlung der Lehrbücher fehlt. Es wäre indessen gewiß nicht so schwer in irgend einer Universitätsbibliothek eine pädagogische Section zu organisiren. Die älteren Lehrbücher würden leichter zu sammeln sein, als man glaubt.

Im Jahre 1804, wenn ich nicht irre, kam ich mit zwei Brüdern und zwei Schwestern mittels eines Schulgeldes von monatlich 3 Thalern pro Kopf, in die bekannte Privatschule des Professor August Hartung. Die Knabenschule desselben war in dem Eckhause der Brüderstraße und des Schloßplatzes eine Treppe hoch und hatte 4 oder 5 Zimmer inne, von denen indessen einige sehr klein waren, zwei nach dem Hofe gingen. Die Mädchenschule, aber vom Professor Hartung schon Töchterschule genannt, war einige hundert Schritte weiter in der Brüderstraße, im Hause des Vorstehers. Dieser Mann war, wenn ich mich recht erinnere, aus Bernburg, (nicht Bamberg, wie es in der Lehrerzeitung druckfehlerisch heißt) gewiß aus dem An-

haltischen, und ein Jünger des Philantropins zu Dessau. Außer ihm, dem Leiter und der Seele des Ganzen, unterrichteten noch seine drei Brüder, „Herr Hartung der 2. 3. und 4.“ von den Schülern und Schülerinnen genannt. Herr H. II. war Küster an der Werder'schen Kirche, Herr H. III. an der Domkirche. Außer diesen unterrichteten noch zwei Prediger an der Anstalt, ein Herr G. und ein Herr Pauli, aus Hamburg stammend. Von dem Ersteren erzählten Mitschüler einige gegen Scham und Sittlichkeit verstoßende Ungebührlichkeiten. Sind sie vorgekommen, so habe ich wenigstens nichts davon bemerkt, nur durch Kameraden hier und da etwas zugeflüstert erhalten. Obschon wir noch keine Franzosen, weil sie erst im Oktober 1806 nach Berlin kamen, gesehen hatten, legte man doch schon großen Werth auf das Erlernen des Französischen. Es waren darum in der Anstalt drei französische Lehrer thätig. Prof. Bouvier, der später auch in Prima des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster Unterricht ertheilte, hatte in der untersten Klasse der Hartung'schen Anstalt, wie ich schon früher erzählt, die eigenthümliche Methode, einige auf Pappdeckel aufgeklebte Bilder in einer Geschichte zu erklären, dabei aber die meisten Sachen französisch zu benennen, so daß wir dabei eine Masse von Wörtern in einer richtigen Aussprache erlernten. Mag man nun gegen diese „Papageienabrichtung,“ wie sie denn auch durch französische Bonnen getrieben wird, sagen, was man will, man erlernt doch die Sprache auf diese Weise schnell und gut. Denn es ist die Frage, ob, da alle Gegenstände des Unterrichts eine Stufe der sogenannten Anschauung haben sollen, eine fremde Sprache nicht auch mehr durch das Ohr, durch eine zusammenhängende Unterhaltung gewonnen werden sollte, als durch Reflexion über Anwendung grammatikalischer Formen. Die Frage ist jedenfalls in pädagogischem Sinne noch nicht erledigt. Gewiß ist, daß meine Kinder, die in meinem Hause mit uns deutsch, mit den Fremden, weil wir in Frankreich lebten, französisch sprachen, sich in einer Gesellschaft niemals irrten, sondern in demselben Augenblick rechts hin auf eine französische Ansprache eben solche Antwort gaben und links unmittelbar deutsch redeten, wenn sie so ange-

redet wurden. Und wenn nun Kinder mit ungeahnter Schnelligkeit sich in einen neuen Dialect zu finden wissen, denselben in ganz kurzer Zeit annehmen, so deutet dieses in der menschlichen Natur liegende Sprachgehör und Sprachgefühl doch darauf hin, daß man es beim Unterricht auch beachten möge.

Herr Bouvier wußte sich vortrefflich in den Kindersinn zu fügen. Wir hatten ihn alle ungemein gern, sowie er auch in der oben bezeichneten Gymnasialklasse eine ausgezeichnete Achtung genoß. Die französische Colonie, welche damals in Berlin über eine Anzahl Kirchen disponirte und ein eigenes Collège, ein Gymnasium, besaß, (es besteht, glaube ich, heute noch) mußte natürlich immer für Lehrer und für Candidaten des Predigtamtes sorgen. Herr Laurent, der zweite Lehrer dieser Gattung, war der Onkel des bekannten Schauspielers Lebrun. Ein dritter Franzose war ein zwar braver Mann, aber wenig beliebt. Sein Name ist mir entschwunden. Natürlich nannte man diese Herren nicht „Herr", sondern „Monsieur", das war allerdings ein Gaudium für uns, da man das Wort „Musjeh" nicht gern und oft die Redensart hörte: „Ein Musjeh ist ein Kuchenjunge", hindeutend damit auf die französischen Emigrirten, welche häufig das Geschäft der Confiseurs oder den Verkauf von Kuchengebäck colportirend übten.

Auch der Schreiblehrer Gaillard, über dessen Eigenthümlichkeit ich früher in einem Briefe an Zschille berichtet habe, sowie mein späterer Schreiblehrer im Gymnasium, Marechaux, gehörten der französischen Colonie an. Ich mag nicht untersuchen, in wiefern die eigentliche Kalligraphie, die verschnörkelte Schrift und was daran sich knüpft, von den Franzosen erlernt oder entlehnt worden ist. Wie alle Manier in Technik und Mode noch heute uns aus Frankreich zukommt und wie wir leider glauben, es könne in unserer Heimath weder Geschmack noch Erfindung geben, so mag vielleicht auch früher die ausgeschmückte Schrift uns hauptsächlich durch Franzosen eingeimpft sein. Es ist dies eine Vermuthung, über welche noch Entscheidung vorbehalten bleibt. Ich selbst habe bei Peter Gaillard sehr schlecht schreiben gelernt. Doch mag das mehr in meinem Nervensystem, als an der Unterweisung gelegen haben.

Unter den übrigen Lehrern zeichnete sich noch Herr Karl Hahn, später Schulrath in Erfurt, durch seinen eigenthümlichen Unterricht aus. Er hatte ein Buch: „Stoff zur Bildung des Geistes“ geschrieben, das wir Kinder schlechtweg „den Stoff“ nannten. Es war ein gemüthliches Lesebuch, wie denn die Gemüthlichkeit, ich will lieber sagen eine gewisse Sentimentalität ein Grundzug des Hartung'schen Unterrichts war. Hahn lehrte in der Klasse der Kleinen römische Geschichte, natürlich nur an einzelnen Biographien. Diese Dinge beschäftigten mich lebhaft. Da ich aber selten zum Thore hinaus kam und mir gar nicht recht vorstellen konnte, daß die Welt noch viel weiter ging, als über die Puppen*), so hatte ich von Rom und Italien die wunderlichsten Begriffe. Ich muß hier, was ich schon früher sagte, wiederholen, daß das Hôtel „zur Stadt Rom“ an der nordwestlichen Ecke der Linden und Charlottenstraße mir eine eigenthümliche Ideenassociation erweckte und daß ich in den dort speisenden Offizieren des Regiments Gensd'armes damals noch keine Polizeimannschaft, so halb und halb Römer erblickte. Durch eine schöne Zeichnung, den Besuch der Mutter Coriolans im Lager des Vaterlandsfeindes, ihres Sohnes, ward ich nun freilich eines Andern belehrt, konnte aber immer den Anzug und die Rüstung nicht verstehn. Die Geschichte gehörte zu den Hauptgegenständen der Hartung'schen Schule, doch war von biblischer Geschichte, wenn überhaupt, nur blutwenig die Rede. Prof. Hartung schrieb hintereinander mehrere geschichtliche Hülfsmittel, die er, da sie nur ganz kurz die Gegenstände behandelten „Abriß“ nannte. Diese Art Lehrmittel sollte, meines Erachtens, noch heute bestehen. Es würden mit solchen geschichtlichen Abrissen Kosten erspart; es

---

*) Der Ausdruck „das geht über die Puppen“ mag seinen Ursprung daher haben, daß an dem Kreise, wo sich im Berliner Thiergarten, die Charlottenburger Chaussee und die Straße vom Potsdamer Thor kreuzen, eine Anzahl Sandsteinfiguren standen, welche „die Puppen“ hießen, ebenso wie die sonst sehr enge Brücke zwischen Universität und Wache, welche dergleichen Verzierungen hatte, die Puppenbrücke hieß. „Ueber die Puppen gehn“ hieß: einen weiten Spaziergang machen.

würde Zeit gewonnen und vor Allem dem vielen Schreiben Einhalt gethan. Hartung fing seine Geschichte mit Brandenburg an, hatte also in dieser Beziehung den Kindern ein Stück Heimathkunde gegeben. Ich weiß sehr gut, wie wir Knaben an einzelnen Theilen des Schlosses, namentlich der alten Ostseite an der Spree, eine Masse von Entdeckungen machten und mit geschichtlichen Ereignissen in Verbindung brachten. Es wurde also damals schon in der Hartung'schen Schule der preußische Patriotismus geweckt, der jetzt einen Hauptgegenstand der preußischen Schulen bildet. Dort an dem Mittelpunkte dieser preußischen Entwickelung war eine solche Geschichte natürlich; in den neuangeeigneten Provinzen scheint eine solche Regentengeschichte mit Hinweglassung der Provinzialgeschichte etwas gewaltsam. Doch Gewalt geht vor Recht.

Außer den Geschichtsabrissen und natürlich dem „Kinderfreund" für die untern Klassen, besaßen die Schüler noch zwei vom Prof. Hartung veranstaltete Sammlungen, eine Liedersammlung und eine Gedichtsammlung. Ich bedauere sehr, nicht im Besitz derselben zu sein. Unter den Liedern sind einige, die man noch heute in ähnlichen Sammlungen findet. Es waren darunter von Hölty, Bürger, Salis, Voß Matthison ꝛc.; doch erinnere ich mich keines Liedes weder von Göthe noch von Schiller. Diese Lieder wurden nach dem Gehör in einer Singstunde mit Begleitung der Geige eingeübt. Auch dies war, wie ich glauben muß, eine Neuerung von Hartung, wenigstens für Berlin. Ich kann nicht sagen, welche freudige Ueberraschung ich vor einigen Jahren hatte, als ich in der Realschule des nahen Ladenburg am Neckar einen Chor „Lobet den Herrn! Die Morgensonne — Weckt die Flur aus ihrer Ruh" singen hörte, ganz in der Weise, wie ich ihn in der Hartung'schen Schule vor länger als 60 Jahren gesungen hatte. In den Gymnasien war damals von Gesangunterricht, wie überhaupt vom Gesang, keine Rede. Nur die sogenannten Chorschüler, welche in den Straßen und bei Leichen für Geld und gute Worte Chöre und Lieder sangen, hatten Singstunde bei einem sogenannten Chorpräfekten. Daß aber Prof. Hartung so viel auf Gesang hielt, darf nicht wundern, da er

Mitglied der Zelter'schen Singakademie war und eine volle Baryton- oder Baßstimme besaß. Nur muß man sich wundern, daß in der Schule kein kunstgerechter Gesang gelehrt wurde. Später mag derselbe auch eingeführt worden sein; 1805 war er's nicht.

Die Gedichtsammlung enthielt alle Arten von Dichtungen, von der Fabel bis zur Dithyrambe. Das gemüthliche Element herrschte wie überall vor. Das Deklamiren war ein Hauptgegenstand der Hartung'schen Fürsorge. „Das Rührende war sein Element, daher er in dieser Gattung excellirte. Da ich mit einem feinen Ohr begabt war, konnte ich ihm bald die Hauptstellen seiner Gedichte nachsagen." Und da wir fünf Kinder der Familie, zwei Mädchen und drei Knaben in diese Schule gingen, brachte Jedes seinen Theil Gedichtsdeklamation nach Hause mit, und dabei entstand dann eine so changirende Wiederholung der Gedichte mit räthselhafter Betonung, daß daraus die gräßlichsten Parodien enstanden. Noch schwebt mir aus der Hölty'schen Elegie am Grabe des Vaters die Stelle vor: „Daß mir Deine Palmen Kühlung wehn" sehr lebhaft vor. Im Chor trugen wir sie vor und betonten das Wort „Kühlung", als hätten wir das Yah des Grauthiers nachmachen wollen. Als dickes wohlgenährtes Bürschchen mit einem leidlichen Lockenkopfe war ich ganz geeignet, auf einem Aktus als Deklamator aufzutreten. Und man denke, daß ich, der etwa 7—8jährige Knabe, Schiller's Alpenjäger, dessen Ende ich nicht im Entferntesten verstehen konnte, zum allgemeinem Entzücken deklamirte. Das lag aber hauptsächlich in dem mir angeborenen Trotze, mit dem ich das „Mutter, Mutter, laß mich gehen!" zu betonen wußte. Mag man über dergleichen Deklamationen denken, was man wolle, ich weiß, daß sie mir von großem Nutzen zum richtigen Verständniß poetischer Formen gewesen sind. Erwähnt habe ich schon früher, daß der später in Hamburg gewesene Schauspieler Lebrun, daß der in Stuttgart gestorbene Schauspieler Maurer, ein Liebling Iffland's, der Theaterdichter Töpfer, die Gebrüder Karl und Eduard Devrient durch die Hartung'sche Schule gegangen, zum Theil meine Kameraden gewesen sind. Mit Lebrun haben wir schon 1803

das erste Puppentheater in Bewegung gesetzt; mit Karl Devrient habe ich im Gymnasium oft um den Vorzug beim Actus gestritten.

Auch ich wäre vielleicht ein ganz leidlicher Operntenor geworden, hätte nicht meine Mutter mich lieber auf einer Kanzel gesehn. Die Hartung'sche Schule beförderte also mehr als jede andere, die ästhetische Seite der Schüler. Es ward in der Mädchenschule auch ein Zeichenlehrer Jonas angestellt, der außerdem noch den größeren Mädchen, wie meiner ältern Schwester, Privatstunde ertheilte. Das war für Mädchenschulen ein sehr merkwürdiges Vorangehen. Wichtiger noch waren die Aufsatzübungen der Mädchen, die der schon genannte Prediger Pauli leitete. Er ließ auf der linken Seite des Heftes den ersten Entwurf schreiben, korrigirte denselben für Orthographie und Grammatik und Stil auf das Allersorgfältigste, doch so, daß er einige Wörter nur halb schrieb, also errathen ließ. Auf der rechten Seite des Heftes wurde dann die Abschrift ausgeführt und auch sie mit großem Fleiße von ihm durchgesehn. Alle aus der oberen Klasse der Schule ausgetretenen Mädchen schrieben einen fließenden Brief.

Prof. Hartung machte sehr gute Geschäfte, kaufte sich zu seinem schönen Hause in der Brüderstraße noch jenseits Oranienburg ein Bauerngut und wurde sogar in dem Dorfe zum Schulzen erwählt, in welcher Stelle ich ihm zufällig bei einer Fußreise begegnete. Wer die Anstalt übernommen und ob sie aufgelöst worden, weiß ich nicht. Ich wiederhole: „Wie manche Albernheiten auch bei der Methode der Hartung'schen Lehren unterlaufen mochten, die Anstalt selbst scheint dem Berlinischen Unterrichtswesen einen wesentlichen Anstoß gegeben zu haben. Vielleicht findet sich .... ein Berliner Lehrer veranlaßt, auf die Lectionspläne ...... aufmerksam zu machen und die durch die Schüler Basedow's und später durch die Pestalozzianer veranlaßten Reformen näher zu beleuchten.“ Ich blieb noch nicht bis zu meinem neunten Jahre in der Schule, sondern kam im Jahre 1805 schon in das Gymnasium zum Grauen Kloster, das, nachdem es den bekannten Büsching und nach ihm den

Pädagogen Gedicke zu Directoren gehabt hatte, bei meinem Eintritt unter dem Director J. J. Bellermann stand. Einige Bemerkungen über die Anstalt, von der ich sämmtliche Programme von 1805 bis 1815 besitze, machen zwar keineswegs auf Vollständigkeit und geschichtliche Gründlichkeit Anspruch, können aber doch über gewisse Seiten des damaligen Gymnasialunterrichts einige Andeutungen liefern.

VI.

Pädagogische Briefe aus Amerika.

Von Karl Knortz.

II.

Ein Pionier des rationellen Unterrichts.

Das System der amerikanischen Freischulen liegt in der demokratischen Idee des Freistaates begründet. Unbehelligt durch obrigkeitliche und geistliche Bevormundung hat es sich Hand in Hand mit dem Wachsthum unserer Republik eine solche nationale Bedeutung und Wichtigkeit verschafft, daß es jetzt mit der Existenz derselben als indentisch betrachtet werden kann. Es entwickelte sich ohne Vorbild und steht ohne Ebenbild da. Es entsprang dem Bedürfniß und Bewußtsein des Volkes und trägt somit auch jenen urwüchsigen, praktischen Character desselben. Seine Apostel und Pioniere waren „selfmade“ Männer aus den untersten Schichten des Volkes, die von der Wichtigkeit ihrer Ideen überzeugt, die urwaldlichtende Axt nach dem Grundsatze des Helpyourself aufopfernd mit dem Schulscepter vertauschten; ihr guter Wille wurde mit der größten Toleranz für die That genommen und so dem wachsenden Institute mancher alte Freund erhalten und mancher neue zugeführt. Die amerikanische Pädagogik ist empirisch. Sie entsprang der allgemeinen Nothwendigkeit und vervollkommnete sich durch dieselbe.

Einer jener aufopfernden Pioniere, **David Perkins Page**, soll das Thema unseres heutigen Briefes bilden. Er wurde am 24. Juli 1810 zu Epping, Newhampshire, geboren. Sein Vater war ein Farmer, und da er wünschte, daß sein Sohn dereinst sein kleines Landgut übernehmen sollte, so ließ er ihm auch eine dieser Bestimmung entsprechende aus nothdürftigem Lesen, Schreiben und Rechnen bestehende Erziehung geben. Jener schien aber mit diesem aufgedrungenen Berufe durchaus nicht zufrieden zu sein; er las in seinen Musestunden alle Bücher, die er nur auftreiben konnte, und als ihn in seinem 16 Jahre eine Krankheit an den Rand des Grabes brachte, und sein Vater an seinem Bette jeden Athemzug ängstlich belauschte, fragte ihn der Todtkranke in kaum vernehmbarer Stimme, ob er ihm nicht erlauben würde die Hampton Akademie zu besuchen, wenn er genäse, und welcher Vater hätte in solchem Augenblicke widerstehen können?

David genas und besuchte jene Anstalt. Im anspruchslosen, groben Farmerkleide saß er auf der Schulbank neben den modisch gekleideten, aufgedunsenen Zierbengeln und fand in eifrigem Studium erfrischenden Trost für ihre albernen Sticheleien und Randglossen. Während des Winters ging er zurück auf seine Farm und unterrichtete in einer Districtschule; der Sommer sah ihn wieder auf der Akademie. Nachdem er dies einige Jahre fortgesetzt und im Lehrfach praktische Erfahrungen gesammelt hatte, ging er nach Newbury (Massachusets) und fing als 19jähriger Jüngling im festesten Vertrauen auf seine Fähigkeiten und seinen Erfolg eine Privatschule an. Zu derselben fanden sich nur fünf Schüler ein, aber am Schlusse des ersten Quartals war der Stand der Schülerzahl schon derart, daß er dem Unternehmer eine sorgenfreie Existenz sicherte. Er arbeitete mit großem Eifer und Fleiß, und seine Resultate blieben nicht unbekannt. Nach kurzer Zeit wurde ihm eine Stelle als Lehrer an der Hochschule zu Newburyport angetragen, die er auch annahm und ihr mit der edelsten Hingebung an seinen geliebten Beruf 12 Jahre lang vorstand. In den Ferien hielt er gewöhnlich Vorträge auf den Lehrerconferenzen; dieselben erregten wegen ihrer selbständigen Gedanken großes Aufsehen bei allen

Fachgenossen und Horace Mann bezeichnete sie als die besten, die jemals in Amerika gehalten worden seien. Einer derselben, „the mutual duties of parents and teachers“ (die gegenseitigen Pflichten der Eltern und Lehrer) wurde in sechstausend Exemplaren gedruckt und an Lehrer und Schulfreunde vertheilt.

Page blieb in Newburyport bis zum Sommer 1844. Im vorhergehenden Winter hatte die Legislatur vom Staate New-York den Beschluß gefaßt, eine Normalschule (Lehrerseminar) zu gründen und zu diesem Zwecke jährlich 10,000 Dollars auf die Dauer von fünf Jahren ausgeworfen. Die Hauptsache war nun einen competenten Mann als Vorsteher der projectirten Anstalt zu gewinnen und es wurde ein Comité ernannt, geeignete Namen in Vorschlag zu bringen. In Folge dessen besuchte Dr. Potter, ein Mitglied jenes Ausschusses, Herrn Page, um mit ihm in dieser Angelegenheit Rücksprache zu nehmen. Der erste Eindruck war nicht sehr günstig; Page war gerade mit der Reparatur seines Hauses beschäftigt und sein Anzug ließ eher einen armen Tagelöhner als einen berühmten Schulmann vermuthen. Eine halbstündige Unterhaltung aber überzeugte den New-Yorker, daß er den gewünschten Mann gefunden hatte. Page übernahm das Directoriat der Normalschule zu Albany und eröffnete sie bald darnach den ungünstigsten Verhältnissen trotzend mit 25 Schülern. Die Schülerzahl und Popularität der Anstalt wuchs mit jedem Tage. Aber sie hatte auch ihre bitteren, verbissenen Feinde, die heimtückisch gegen sie und ihren Director allerlei gemeine Verläumdungen ausbreiteten und die jährliche Staatsunterstützung als weggeworfenes Geld bezeichneten. Als nun einer dieser Widersacher, Herr Silas Wright, zum Gouverneur erwählt wurde, hofften alle zuversichtlich, daß die Normalschule geschlossen würde. Doch es kam anders. Silas Wright hatte während eines mehrmonatlichen Aufenthaltes zu Albany die persönliche Bekanntschaft Page's gemacht und war sein treuer, aufrichtiger Freund geworden.

In den Ferien besuchte Page wie gewöhnlich die Lehrerconferenzen und seine Vorträge zogen jedesmal eine neue Anzahl von Schülern nach Albany. Der Staatssuperintendent der

Erziehung pflegte zu sagen, wenn er wissen wolle, wo Page seine Ferien zugebracht habe, brauche er blos in den Bericht der Normalschule zu sehen. Nach 4 Jahren wurde jene Anstalt nicht mehr als ein Experiment betrachtet, die Opposition war total verstummt und der Staat New-York hatte alle Ursache auf sein Lehrerseminar stolz zu sein. Aber Page hatte diesen Triumph mit seiner Gesundheit erkauft; gegen Weihnachten 1847 mußte er um einige Wochen Extraferien einkommen, aber ehe er noch die Erlaubniß dazu erhielt, hatte ihn schon der Tod ereilt (1. Januar 1848). Der Titel seines einzigen kurz vor seinem Tode veröffentlichten, größtentheils aus Vorlesungen bestehenden Werkes, ist „Theory and Practice of Teaching" (Theorie und Praxis des Unterrichtens); welcher ungemeinen Popularität sich dasselbe bis jetzt bei den Lehrern erfreut hat, zeigt der Umstand, daß soeben die neunzigste Auflage die Presse verlassen hat.

Page behandelt darin die gewöhnlichen wichtigen Fragen der Pädagogik in klarer, bündiger Weise; einem jedem seiner Worte liegt eine gewissenhaft benutzte Erfahrung und manche Stunde ernsten Nachdenkens zu Grunde. Seine Ideen und Ansichten sind dem deutschen Lehrer allerdings nicht neu, hier aber in Amerika, wo den meisten Lehrern der Gedanke, daß Pädagogik eine Wissenschaft sei, heut noch absurd vorkommt, mußten sie in ihrer einfachen, schmucklosen Behandlung von großem Einflusse sein, da man früher an die von ihm aufgeworfenen und behandelten Fragen gar nicht gedacht hatte.

Die Zumuthungen Page's, daß der Lehrer erst seinen Character und dann die Individualität seiner Zöglinge gründlich studiren müsse, wenn er erfolgreich sein wolle, sind noch heute wenig begriffen und gewürdigt worden; hier schulmeistert meist nur der, der zu einem anderen Geschäfte zu dumm ist; sein Pensum ist ihm vom Schulvorstande vorgeschrieben und wenn er dasselbe einigermaßen auf dem hergebrachten mechanischen Wege erreicht hat, so hat er seine Schuldigkeit gethan. Sich mit den abstracten Ansichten Page's zu befassen, ist ihm nirgends vorgeschrieben.

VII.

Mancherlei.

1) Zweite Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Leipzig, 19., 20. und 21. April 1870.

x. Leipzig, 24. April. Der genannte Verein, dem wir den bezeichnenderen Namen wünschten: „Verein für Herbart'sche Pädagogik", hielt in den vergangenen Tagen hier seine zweite Jahresversammlung. Am Abend des 19. wurden die angekommenen Gäste empfangen und begrüßt und nach langer Verhandlung endlich doch die von dem Vorsitzenden, Professor Ziller, vorgetragene Tagesordnung beibehalten mit Vorbehalt der Abänderung durch die Versammlung selbst. Außerdem wurden noch zwei Punkte angeregt und der erste an den Anfang, der zweite an das Ende der Tagesordnung gesetzt: Wahl eines stellvertretenden Vorsitzenden und Besprechung des Jahrbuches als Ganzes.

Die Verhandlungen des folgenden Tages, von 8—12 und von ½2 bis ½5 Uhr sollten sich auf alle Gegenstände des Jahrbuches und auf geschäftliche Angelegenheiten erstrecken, die letzteren von 11—12 und von ½4 bis ½5 Uhr. Außer den gestern schon Anwesenden waren noch viele Mitglieder und Gäste herzugekommen aus Altenburg, Annaberg, Berlin, Dresden, Gießen (Professor Schilling), Gotha, Halle, Heidelberg (Professor Stoy), Kronstadt, Rudolstadt, Weimar, Zürich, Upsala, Helsingfors.

Der erste Gegenstand der Tagesordnung war die VI. Arbeit des zweiten Jahrbuches des Vereins: Die äsopische Fabel im Kindergarten. Demselben fehlt die Berechtigung der Aufnahme in den Schulorganismus, so lange der Gesinnungsstoff nicht wissenschaftlich festgestellt ist. Einen Theil dieser Aufgabe sucht die in Frage stehende Arbeit zu lösen, denn zu dem Gesinnungsstoff des Kindergartens gehört namentlich die Fabel. Direktor Köhler aus Gotha will auch dem Märchen gleiche Berechtigung zusprechen. Das wird begründet, bestritten und endlich der Wunsch ausgesprochen, daß beide Meinungen im nächsten Jahrbuche durch eingehende Arbeiten vertreten werden möchten.

Die nächste Arbeit über Ballspiele wird deshalb getadelt, weil sie aller wissenschaftlichen Begründung ermangelt. Vortrefflich ist gerade in dieser Beziehung die kleine Arbeit über das Pfänderspiel, während der vorhin ausgesprochene Tadel sich bei einigen anderen Arbeiten wiederholt, die deshalb übergangen werden und für welche man im nächsten Jahrbuche die wissenschaftliche Begründung wünscht.

Die XI. Arbeit des Jahrbuches trägt leider einen fehlerhaften Titel. Sie enthält Thesen zum Sprechen und Lesen im ersten Schuljahre. Es wurde den darin ausgesprochenen Grundsätzen viel Anerkennung zu Theil,

namentlich von Seiten des Direktors der Taubstummenanstalt Oehlwein in Weimar. Er schilderte die Art, wie er seinen taubstummen Kindern die Laute und Buchstaben lehrt, und versichert, daß sie nach 3/4 Jahren nicht nur lesen, sondern auch Vieles sich vorstellen und denken können. Zu jedem Buchstaben giebt er ein Bild, manche Bilder werden völlig von ihrer Umgebung dadurch isolirt, daß sie in einen dunkeln Raum kommen und in demselben durch ein starkes Licht erleuchtet werden. Er schärft ein: Zeichnen, so viel als möglich! Ziller stimmt dem bei und wünscht wie Oehlwein auch das Bild zuerst, dazu das Wort, aus dem nun erst die Silben und Buchstaben zu gewinnen sind. Doch dürfe man das nicht als ausschließlichen Weg hinstellen, da eine Darbietung durch das Bild bei vielen von den Worten nicht möglich sei, die wir im Unterricht nicht entbehren können.

Ueber die vom Leipziger Localverein entworfene Elementarschrift, die leider vom Lithographen gänzlich verdorben wiedergegeben ist, erheben sich sehr entgegengesetzte Meinungen, die ebenfalls im nächsten Jahre zur Aussprache kommen sollen. Die Einen meinen: eine solche Schrift sei nothwendig, um der Lesefertigkeit vorzuarbeiten und die Technik der Hand zu üben, deshalb sei sie von der älteren Pestalozzi'schen Schule aufgestellt worden, die Anderen halten eine Elementarschrift für ganz überflüssig. Namentlich Direktor Köhler weist darauf hin, daß fast alle Elementar-Schreib- und -Lesebücher der Gegenwart von einer Elementarschrift gänzlich absehen und das gewiß nicht ohne guten Grund, daß diese Schriften selbst unter einander sehr abweichen und keine sich zu auch nur annähernd allgemeiner Geltung hat bringen können. Auch eine schriftliche Arbeit eines auswärtigen Mitgliedes über diesen Gegenstand kommt zur Mittheilung. Das im Jahrbuche empfohlene Lesebretchen wird von einigen Seiten verworfen, von anderen aber anerkannt. Verworfen wurde es, weil den Kindern damit eine neue Veranlassung zu Spielereien und damit zur Unaufmerksamkeit gegeben würde. Auf jeden Fall kann es das übliche Zeigen nicht beseitigen, soll vielmehr erst eintreten nach dem Zeigen mit dem Stifte, so daß es den Uebergang vermittelt zum freien Lesen ohne alles Zeigen. Es sei zu wünschen, daß diese Uebergangsstufe möglichst kurz sei. Director Köhler ist überhaupt gegen solche Krücken und meint, sie würden nur gebraucht, wenn die Kinder zu frühe Lesen lernen. Unterlasse man das, so werde man solche Hülfsmittel gar nicht brauchen.

Die Darstellung des psychologischen Vorganges bei dem Lesen einer ganzen Klasse wird als unrichtig zurückgewiesen. Das Gehörte wird nicht an dem gesehenen Worte reproduzirt, sondern beide müssen durchaus gleichzeitig sein und darin, daß ein Begriff von zwei Seiten zugleich emporgehoben wird, liege die Schwierigkeit, daß er richtig sich bilde. Der Begriff hebe sich, um ein Bild zu gebrauchen, wie ein Gewölbe; wo dessen Spitze, da sei die Bedeutung des Begriffes; werde dieses Gewölbe von mehreren Seiten und vielleicht mit ungleicher Kraft emporgehoben, so entstehe entwe-

der keine Zuspitzung oder sie entstehe auf der Seite, der Begriff werde schief, unbestimmt. Das ist der Fall, wenn ein Kind schneller oder langsamer liest als es hört. Ob nun freilich diesem Uebelstande durch ein Lesebretchen abgeholfen werden kann, möchte doch sehr zu bezweifeln sein. Das einzig Richtige wäre wohl, nicht durch äußere Mittelchen dem Uebel entgegen zu wirken, sondern dieselben von innen heraus zu kuriren, d. h. dadurch, daß man die Kinder nur lesen läßt, was sie interessirt, was sie verstehen können, daß der Lehrer außer der Reihe aufruft und strenge darauf hält, daß jedes Kind, sowie es aufgerufen ist, fortlesen kann. Dann ist kein Lesebretchen nöthig, denn mitsammt dem Lesebretchen wird in einer großen Klasse, deren Schüler verschiedene Lesefertigkeit haben, immer ein Theil derselben voran, ein Theil hinterher sein. Darum statt solcher Bretchen zwei einfache Mittel: sorgfältige Auswahl des Lesestoffes und knappe Disciplin: das Auge des Lehrers halte die Ordnung fest! —

Sodann wurde mit Recht folgender Vergleich angegriffen. Der Verfasser sagt, man verlange doch von einem Erwachsenen, er solle die Reihe der Dachziegel auf einer Dachfläche, oder eine bestimmte Reihe derselben durchlaufen, da werde man sehen, wie schwer das sei, und das entspreche dem „genau", was wir den Augen unserer Kinder bieten. Daß dieser Vergleich nicht nur hinkt, sondern gar nicht geht, dürfte nicht schwer sein zu beweisen. Zuerst verlangt kein Mensch von dem Kinde, daß es die Zeilen einer Seite von oben nach unten, nicht einmal, daß es eine Zeile durchlaufe ohne jedes Hülfsmittel, vielmehr hat es das Buch in der Hand, die Seite nahe vor dem Auge und zeigt mit dem Finger oder einem Griffel nach von Ort zu Ort. Sodann sind die Ziegel wesentlich einander gleich und ohne Zwischenraum neben einander gelagert. Ganz anders die Buchstaben des Buches. Wollte man nun gar auf das Innere des Vergleiches eingehen, so würde die Sache noch mißlicher. Die Ziegel sind einander so gleich, als wenn wir eine ganze Seite lang Zeile für Zeile nicht als n schrieben und nun verlangten, das Kind solle das übersehen, in Folge dessen sind sie aber auch psychologisch, ästhetisch und logisch indifferent, erwecken so gut wie gar keine Vorstellung, so daß man sie mit den Buchstaben sicherlich nicht vergleichen kann. Immerhin aber wurde die Behandlung des Gegenstandes namentlich von Professor Stoy anerkannt im Gegensatz zu einigen Arbeiten, die eine Begründung ganz vermissen lassen und demnach schon mit dem Titel des Jahrbuches sehr in Widerspruch stehen.

In Betreff des Artikels: „Ueber die Schöpfungsfrage" beschließt der Verein nach eingehender Verhandlung, die Debatte abzubrechen, da er aus Mangel an Zeit darauf verzichten müsse, über eine in die Tiefen der Metaphysik eingehende Frage zu einem Abschluß zu kommen. Die Versammlung spricht dem Verfasser, Consistorialrath Reiche in Bückeburg, ihren Dank aus. Der Redaction gegenüber wird bemerkt, daß die Lösung metaphysischer Fragen ganz außerhalb des Gebietes unserer pädagogischen Bestre-

bungen und demnach außerhalb des Gebietes des pädagogischen Jahrbuches liege.

Zwei mathematische Arbeiten von Ballauf und Bartholomäi eröffneten den Reigen der Nachmittag-Sitzung. Sie sind ganz unabhängig von einander entstanden und hängen dennoch eng unter einander zusammen. Alle mathematische Belehrung muß ausgehen von der Stellung von Aufgaben und muß durch deren Lösung hinführen zu Lehrsätzen, damit der Geist der Untersuchung rege gemacht werde. Man darf nicht hinführen zu ungewissen Zielen, sondern der Schüler muß, im Streben aus widersprechenden Auffassungen heraus bekommen, überall ganz bestimmt wissen, um welches Ziel es sich handelt. Das ist die Methode a fronte, nicht aber darf man ihn ohne sein Wissen unvermerkt zum Ziele führen wollen, das ist die falsche katechetische Methode, die Methode a tergo. Ist der Lehrsatz gewonnen, so muß er streng logisch betrachtet werden, der sprachliche Ausdruck werde frei gelassen. Die real-genetische Methode Bartholomäi's dürfte erst dann eintreten, wenn die Metaphysik nebenher läuft, also auf der Universität. Für unsere Schulen handelt es sich um die empirische, psychologisch-genetische Methode, für die Herbart in seinem ABC der Anschauung nur unvollkommene Hülfsmittel giebt, während Fröbels Mittel (Falten, Ausschneiden, Betrachten regelmäßiger Körper, Messen, Zeichnen, technische Arbeiten) vortrefflich sind.

Darauf folgten Thesen über die Verbreitung Herbart'scher Grundsätze. Senff, Hauptlehrer aus Berlin, berichtet über die Thätigkeit des Berliner Localvereins. Derselbe hat sich z. B. die Aufgabe gestellt, die Vorstellungen aufzusuchen und zusammenzustellen, die bei einzelnen Unterrichtsfächern in den einzelnen Klassen vorausgesetzt werden. Er hat gefunden, daß in 80 Klassen fast ²/₃ dieser vorausgesetzten Vorstellungen bei den Kindern nicht vorhanden waren! Hierauf hat der Verein sich gefragt: wie helfen wir den Kindern zum Besitz dieser Vorstellungen? Antwort: Besonders durch Spaziergänge. Er hat daher das Gebiet um Berlin in 15 Bezirke getheilt, einzelne Lehrer haben einzelne Bezirke übernommen, durchwandert und durchforscht. Daraus ist ein Verzeichniß entstanden, das in der Hand jedes betreffenden Lehrers ist. Es wird nun in den häufigen Sitzungen des betreffenden Lehrercollegiums berichtet: zu dem und dem Liede, dem und dem Lesestück brauche ich die und die Vorstellungen, die sind da und da zu schaffen, folglich ist vorher der und der Spaziergang zu machen und so zu verwerthen. — Wir meinen, das Alles ist in hohem Grade der Beachtung werth.

Wie Senff's Thesen auf die Volksschule, so bezieht sich der folgende Artikel Uhle's auf die Anwendung Herbart'scher Grundsätze auf Gymnasien in ihrer jetzigen Einrichtung. Er findet fast durchweg Anerkennung. — Dagegen wird bemerkt, man dürfe mit der Gewinnung der Grammatik aus der Lectüre nicht zu früh beginnen, erst dann, wenn die

Elemente der Syntax feststehen und dann dürfe man immer noch bei der Lectüre nicht jede Regel, die sich darbietet, durchnehmen, sondern nur eine gewisse, alles Andere müsse man einstweilen übergehen. Dem wird sehr widersprochen. Den allgemeinen Grundsatz, daß es bei allem Unterricht zuerst auf Ueberblick, Uebersicht, Gerippe ankomme und dann erst auf weitere Ausführung, müsse man durchaus verlassen. Doch wird von anderer Seite wohl sehr richtig bemerkt: ehe wir daran denken, so abweichende Grundsätze in die Schulen einzuführen, müßten dieselben erst völlig geklärt und erst von uns in der Praxis erprobt und bewährt gefunden worden sein. Das ist bis jetzt nicht der Fall. Darum fehlen uns bis jetzt noch alle methodischen Hülfsmittel.

Auch an dem folgenden Tage, 21. April, begannen die Verhandlungen wieder pünktlich um 8 Uhr und dauerten bis 11 Uhr.

Nachdem über die zweite Arbeit des Jahrbuches: über die Behandlung poetischer Stücke viel schon gesprochen worden war, weist Professor Stoy auf den Kern der ganzen Frage hin. Die Arbeit spricht von Aesthetik ganz im Allgemeinen, von Plastik, Epik u. s. w. und wendet das Alles an auf die rein lyrischen Stoffe. Lyrische Stücke soll man nie wählen, um Aesthetik daran zu lehren. In lyrischen Liedern kommen gemüthliche Interessen in Frage, die einer ästhetischen Behandlung durchaus verschlossen bleiben müssen. Analyse solcher Stücke schadet entschieden dem Eindrucke des Ganzen

Nun kommt die im Jahrbuch aufgestellte Frage zur Verhandlung: ob romanartige Behandlung geschichtlicher Stoffe in Jugendschriften zuläßig sei oder nicht. Von der einen Seite wurden erdichtete Situationen und Personen, um daran allgemeine kulturhistorische Verhältnisse in concreter Form darzustellen, gestattet, von anderer Seite nicht. Statt „romanartiger" wurde eine poetische, näher eine epische Behandlung gefordert. Allseitig wurde die Sache als schwierig, aber sehr wünschenswerth bezeichnet. Der biographischen Form wurde die Berechtigung für den Geschichtsunterricht abgesprochen. Allgemeine Züge soll man individualisiren und localisiren, Reden, aus dem Geiste der Zeit und der betreffenden Persönlichkeit herausgewachsen, kann man fingiren, geschichtliche Zustände beurtheilen, Situationen ausmalen. Eine solche Vertiefung in geschichtliche Stoffe macht freilich eine Auswahl des wirklich Werthvollen um so nothwendiger, da man, je tiefer man gehe, desto weniger das bisher gewohnte Vielerlei werde bewältigen können. Auch sei die Frage dann noch zu verhandeln, in wie weit eine solche Behandlung der Geschichte in Jugendschriften auch berechtigt sei im Unterrichte, ferner die andere, ob man auf die angegebene Art Geschichte anfangen dürfe, wann solche Jugendschriften Kindern in die Hand gegeben werden können u. s. w. Das nächste Jahrbuch soll über Alles das Aufschluß bringen.

Die nächste Verhandlung betraf die jetzt gebräuchlichen Staatsprü-

fungen. Von einer Seite wurde erklärt: alle Examina zum Behuf einer staatlichen Berechtigung seien abzuschaffen. Die Abiturientenprüfungen seien es schon zum großen Theil und Lattemann habe nachgewiesen, wie überflüssig sie seien. Das Gesammt-Urtheil des Lehrercollegiums muß doch wohl zuverlässiger sein als das Ergebniß einiger Prüfungsstunden. So auf Gymnasien und Realschulen. Auch die Prüfungen der einjährig Freiwilligen können wegfallen, die Berechtigung zum einjährigen Dienst darf nur nicht verlegt werden in die Mitte einer Anstalt, sondern stets an ihr Ende, ihre oberste Klasse. Schwieriger sei die Sache auf Universitäten. Doch auch hier sei der Ersatz für die Prüfungen sehr einfach zu beschaffen. Die schon jetzt bestehenden Seminare und Gesellschaften gehen darin an die Hand. Ihre Zahl muß vermehrt werden. Jeder Leiter eines solchen ohne Unterschied des Ranges muß berechtigt sein zu einem Urtheil über ein Mitglied seiner Gesellschaft. Ein Duplikat dieses Urtheils sei dem Ministerium zuzustellen. So viel Fächer ein junger Mann durchgearbeitet, in so vielen er späterhin zu lehren, zu wirken gedenke, so viel müsse er solche Zeugnisse erwerben, die Regierung könne sich dann wohl aus den eingegangenen Zeugnissen über die jungen Leute ihr Urtheil bilden. Sie werde dabei wohl auch abwägen, von wem das Urtheil ausgestellt sei. Um nun ihr und dem Docenten gleichsam noch die vox populi zur Seite zu stellen, sei es zu empfehlen, daß die Seminare und Gesellschaften den aus ihrer Mitte Scheidenden Nachrufe widmen, die durch Unterschrift des Docenten legalisirt werden.

Die Versammlung beschließt jetzt, von der Tagesordnung abweichend, über das Jahrbuch als Ganzes zu verhandeln, und da von einer Seite einer klaren Bestimmung der Statuten ein langandauernder Widerstand entgegengestellt wurde, so zog sich leider diese Verhandlung so lange hin, daß sämmtliche übrige Gegenstände des Jahrbuches auch nicht mit einem Worte zur Sprache kommen konnten, denn die Zeit war verflossen und viele Mitglieder hatten die Versammlung bereits verlassen. Das Ergebniß dieser langen Verhandlung war endlich: die Redaction des Jahrbuches möge künftig einem Ausschusse des Vorstandes, den dieser aus sich selbst wähle, übertragen werden.

Die nicht besprochenen Abhandlungen sollen in den Mittheilungen zur Besprechung kommen. Aus den geschäftlichen Verhandlungen heben wir nur Folgendes heraus: Der Vorschlag, der Verein möge seine Generalversammlung auf Pfingsten verlegen und in ein näheres Verhältniß zur allgemeinen deutschen Lehrerversammlung treten, wurde zurückgewiesen, weil er Statutenänderung einschloß und deshalb vor dem 1. Februar zur Tagesordnung hätte angemeldet sein müssen. Das war leider nicht geschehen, doch soll die Tagesordnung der nächsten Jahresversammlung diesen Antrag wiederholen.

Der Verleger der allgemeinen Darmstädter Schulzeitung erbietet sich, den Vereinsmitgliedern dieselbe zu einem sehr ermäßigten Preise abzulassen.

Der Verein hat im letzten Jahre um 97 Mitglieder zugenommen und

zählt deren gegenwärtig 209, darunter vom Gymnasium 25, von der Realschule 7, von der Volksschule 71, von der Universität 9, Hauslehrer 20, Geistliche 14, aus Preußen 61, aus Sachsen 58. Der Vorstand besteht aus 11 Mitgliedern, er verkehrt mit dem Vereine durch 25 Bevollmächtigte. Die Bücherei zählt 158 Nummern. Es sind innerhalb des Vereins 517 Correspondenzen gewechselt worden. Die Kasse zeigt einen Ueberschuß von über 39 Thaler. — Seine wissenschaftliche Aufgabe, das ganze Jahrbuch zu besprechen, hat der Verein nur zu $^2/_3$ erfüllen können. — Die nächste Jahresversammlung wird am 2. und 3. Osterfeiertage 1871 wieder in Leipzig gehalten werden.

---

2) Berichtigung.

Der 24. Band dieser Blätter bringt auf S. 198—203 über mein Lehrbuch der Elementarmathematik ein ausführliches Referat, welches sich theils anerkennend über das Werk ausspricht, theils die Punkte eingehend erörtert, die nach Ansicht des Referenten einer Verbesserung bedürfen. Bei mehreren unter den gemachten Ausstellungen hat Ref. vollständig Recht und bin ich ihm daher für den Nachweis zu Danke verpflichtet. Unter den noch übrigen scheinen mir jedoch einige der thatsächlichen Begründung zu entbehren, und sehe ich mich deshalb zu einer Erwiderung veranlaßt.

1) Im Referate steht (S. 199):

— des Satzes: „Wenn $a : b = c : d$ ist; so ist auch

$$a + b : a - b = c + d : c - d,$$

der nicht einmal in der Lehre von den Proportionen angeführt ist, —

Dieser Satz findet sich Arithm. I, §. 124, 3, und zwar wird er nicht etwa blos beiläufig angeführt, sondern steht mit vollständigem Beweise an der ihm zukommenden Stelle.

2) Im Referate steht (S. 201):

Der Begriff des negativen Winkels wird gewiß ohne hinreichenden Grund verworfen, denn er läßt sich mit Vortheil anwenden und erweitert jedenfalls den Gesichtskreis. Die Sätze $\sin {}^\circ = 0$, $\cos {}^\circ = 1$, $\cos 90^\circ = 0$, $\sin 90^\circ = 1$ u. s. w. werden aus den allgemeinen Formeln abgeleitet. Das ist ganz gut, aber es soll auch aus der Anschauung und mit Hülfe des negativen Winkels geschehen, denn die Vielseitigkeit der Auffassung kann nie zu groß sein. Doch möge der Leser nicht wähnen, unser Verfasser vernachlässige die Anschauung im Allgemeinen. Das ist durchaus nicht der Fall.

Allerdings habe ich an verschiedenen Stellen behauptet, daß es keine „negativen" Winkel gebe, wie überhaupt keine „negativen" Größen. Indem ich aber dafür den Begriff der „entgegengesetzten" Größen aufstelle (Arithm. I,

§. 81), ferner die Bedeutung derselben für die algebraischen Gleichungen (Arithm. I, §. 130), für die geometrischen Beweise (Planim. §. 55), für die geometrischen Constructionen (Planim. §. 183, ferner §. 184, Aufgaben X und XI) erkläre, so handelt es sich schließlich nicht mehr um das Verwerfen eines bestimmten Begriffs, sondern nur um das Verwerfen einer nicht sachgemäßen Bezeichnung. Selbst in dem vom Ref. speciell hervorgehobenen Falle ist ausdrücklich Rücksicht auf den allgemeinern Begriff genommen. In §. 17 der Trigonom. wird gesagt: „Versteht man ferner unter dem Winkel ($-\alpha$) denjenigen, der durch Drehung von b m nicht in der vorher angenommenen Richtung u. s. w." Aehnliches findet sich in §. 24. In §. 16 steht die Gleichung: $\sin 160^\circ = \cos(R - 160^\circ) = \cos(-70^\circ)$. Es könnte also höchstens behauptet werden, daß dergleichen Anwendungen in größerer Menge hätten gegeben werden müssen, und darüber sind natürlich die Ansichten verschieden. Der vom Ref. ausgesprochenen Behauptung, daß die Vielseitigkeit der Auffassung nie zu groß sein könne, vermag ich nicht beizustimmen, weder in Bezug auf den mündlichen Vortrag, noch in Bezug auf das Lehrbuch. Auf diesen Punkt gehe ich indessen nicht weiter ein, da ich nur Thatsachen erörtern wollte, nicht Ansichten.

3) Im Referat steht unter den als wünschenswerth bezeichneten Punkten (S. 202):

Die Verwandlung einer dekadischen Zahl in eine tetradische geschieht durch fortgesetztes Dividiren mit 4:

4	469	117	29	7	1	0
	468	116	28	4	0	
	1	1	1	3	1	

Hieraus wird ohne Weiteres die Zahl 13111 hingeschrieben. Sollte man nicht folgende Gleichungen

$$\begin{aligned} 469 &= 117.4 + 1, \\ 117 &= 29.4 + 1, \\ 29 &= 7.4 + 1, \\ 7 &= 1.4 + 3, \\ 1 &= 1 \end{aligned}$$

vermissen? Aus diesen folgt dann rückwärts

$$7 = 1.4 + 3$$

$$29 = (1.4 + 3).\,4 + 1 = 1.4^2 + 3.4 + 1,$$

u. s. w.

Die Behauptung: „Hieraus wird ohne Weiteres die Zahl 13111 hingeschrieben" muß von der betreffenden Darstellung ein unrichtiges Bild erwecken. Die Stelle lautet aber (Arithm. I, §. 57):

Soll z. B. die nach dem zehntheiligen Systeme geschriebene Zahl 466 nach dem viertheiligen geschrieben werden, d. h. als eine Summe von der Form

$$a + b.4 + c.4^2 + d.4^3 + e.4^4 + \ldots$$

dargestellt werden, so verfährt man folgendermaßen. Es ist

$$469 = 117 . 4 + 1, \quad \text{ferner}$$
$$117 . 4 = 29 . 4^2 + 1 . 4, \ \text{ferner}$$
$$29 . 4^2 = 7 . 4^3 + 1 . 4^2, \text{ferner}$$
$$7 . 4^3 = 1 . 4^4 + 3 . 4^3. \ \text{Folglich ist}$$
$469 = 1 + 1 . 4 + 1 . 4^2 + 3 . 4^3 + 1 . 4^4 = 13111$ (viertheiliges System).

Am bequemsten ist diese Rechnung in folgender Form auszuführen:

4	469	117	29	7	1
	468	116	28	4	
	1	1	1	3	

Oberlehrer Dr. H. Gerlach.

---

3) Statut des Vereins für Familien- und Volks-Erziehung. Festgestellt am 22. Juni 1863. Revidirt in der General-Versammlung vom 24. Januar 1870.

§. 1.

Der Verein für Familien- und Volks-Erziehung bezweckt Förderung einer Leib und Geist kräftigenden und bildenden Erziehung, besonders in der frühesten Jugend.

§. 2.

Der Verein strebt also dahin:
1) durch Wort, Schrift und That gesunde erziehliche Grundsätze und Einrichtungen zu fördern;
2) die auf richtigen Grundlagen beruhenden Anstalten für die Erziehung kleiner Kinder (namentlich Fröbel'sche Kindergärten) zu erhalten und neue derartige zu errichten;
3) Erzieher, Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen und Kindermädchen für diesen Zweck heranzubilden.

§. 3.

Mitglied des Vereins ist jedweder, der sich beim Vorstande zur Aufnahme meldet und einen Beitrag von mindestens einem Thaler pro Jahr entrichtet.

§. 4.

Alljährlich finden, im Frühjahr und Herbst, zwei Generalversammlungen statt, zu welchen alle Mitglieder unter Angabe der Tagesordnung eingeladen werden. Der Vorstand (§. 6) kann außerdem außerordentliche Generalversammlungen berufen; er muß dies, wenn 15 Vereinsmitglieder es schriftlich beantragen.

§. 5.

In der Frühjahrs-Generalversammlung wählen die Mitglieder einen Vorstand, welcher aus 8 Männern und 8 Frauen besteht. Die Wahl erfolgt durch Stimmzettel und absolute Majorität auf ein Jahr. Der Vor-

stand ist berechtigt, Vorschlagslisten vorzubereiten, welche mindestens die doppelte Anzahl der zu wählenden Personen enthalten müssen. Die jedesmaligen Vorstandsmitglieder können wiedergewählt werden.

§. 6.

Der Vorstand versammelt sich in der Regel monatlich ein Mal. Der Vorsitzende kann außerordentliche Versammlungen des Vorstandes anberaumen; er muß dies, wenn 3 Mitglieder des Vorstandes es schriftlich beantragen. Die Einladungen zu den Vorstandsversammlungen erfolgen schriftlich mit Angabe der Tagesordnung.

§. 7.

Der Vorstand wählt in der ersten, auf die Neuwahl folgenden Versammlung aus seiner Mitte einen Vorsitzenden, dessen Stellvertreter, zwei Schriftführer und einen Kassenführer. Es versteht sich, daß diese Stellen ganz ebenso den weiblichen wie den männlichen Mitgliedern des Vorstandes zugänglich sind.

§. 8.

Der Vorstand hat die Beschlüsse der Generalversammlungen auszuführen. Diese Beschlüsse und die in §. 2 angegebenen Zwecke bilden den Inhalt der Vollmacht, auf Grund deren er den Verein frei handelnd vertritt.

§. 9.

Der (oder die) Vorsitzende des Vorstandes vertheilt die Geschäfte und Referate unter die Mitglieder, welche gegen diese Zutheilung bei dem Vorstande Beschwerde führen können, bis zur Entscheidung desselben aber die auf sie distribuirten Arbeiten zu führen haben. Die Beschlüsse erfolgen nach absoluter Mehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt der Antrag, um den es sich handelt, als abgelehnt; bei Wahlen u. dergl. entscheidet in solchem Falle das Loos.

§. 10.

In der Frühjahrs-Generalversammlung erstattet der Vorstand den Bericht über die Geschäftsverwaltung im abgelaufenen Kalenderjahre. Ueber die Kasse berichten zwei in der Herbst-Versammlung aus der Mitte derselben gewählte Kassenrevisoren, denen der Kassenführer vor der Frühjahrs-Versammlung die Bücher, Beläge und den baaren Bestand vorzulegen hat.

VIII.

Recensionen.

1) **Hülfs- und Uebungswandtafeln für den ersten Rechenunterricht.** Nach neuen anerkannten methodischen Grundsätzen bearbeitet von Fritz Kaselitz, Rector in Buckau. Adolph Stubenrauch in Berlin.

2) **Hülfs- und Uebungsbüchlein für den ersten Rechenunterricht.** Von dems. Ebendas.

3) Anleitung zum Gebrauche der Hülfs- und Uebungswandtafeln und des Hülfs- und Uebungsbüchleins für den ersten Rechenunterricht. Von dems. Ebendas. 1868.

Wir haben es hier mit einem aus psychologischen Reflexionen entstandenen Versuche zu thun, der durch die Erfahrung geprüft zu werden verdient. Die „Wandtafeln" sollen vorzugsweise ein Mittel darbieten, das Kind in der Ausführung der Elementaroperationen so lange zu üben, bis es zur völligen Sicherheit und Fertigkeit in der Ausführung derselben gelangt ist. Das Hülfs- und Uebungsbüchlein, welches mit No. 1 vollständig übereinstimmt, soll einerseits den Kindern zur häuslichen Wiederholung der in der Schule durchgemachten Uebungen dienen, andrerseits die recht häufig von Seiten der Eltern und älteren Geschwister freiwillig dargebrachte Unterstützung und Nachhülfe in die richtigen Bahnen lenken und zu einer geeigneten machen. Die Anleitung endlich entwickelt, wie schon ihr Name besagt, das Verfahren beim Gebrauche der Tafeln und sucht es auf seine psychologischen Gründe zurückzuführen.

Die Art der Veranschaulichung und der Behandlung möge das Bild zeigen.

Es wird gelesen:

1)	2)	3)
Das ist 4	4 besteht aus 2 und 2	$2 + 2 = 4$
„ „ 6	6 „ „ 4 „ 2	$4 + 2 = 6$
„ „ 8	8 „ „ 6 „ 2	$6 + 2 = 8$
„ „ 10	10 „ „ 8 „ 2	$8 + 2 = 10$

4)	5)	6)
$4-2=2$	2 von 4 = 2	4 ist um 2 größer als 2
$6-2=4$	2 „ 6 = 4	6 „ „ 4 „ „ 2
$8-2=6$	2 „ 8 = 6	8 „ „ 6 „ „ 2
$10-2=8$	2 „ 10 = 8	10 „ „ 8 „ „ 2

7) 2 ist um 2 kleiner als 4
2 „ „ 4 „ „ 6
2 „ „ 6 „ „ 8
2 „ „ 8 „ „ 10

Dabei operirt der Verfasser mit

2 im Zahlenraum von 1 bis $2 . 5 = 10$,
3 „ „ „ 1 „ $3 . 5 = 15$,
4 „ „ „ 1 „ $4 . 5 = 20$,
5 „ „ „ 1 „ $5 . 5 = 25$,

und fordert demnächst die Erweiterung des Stoffes beziehungsweise bis 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100.

F. B.

4) **Hülfsmittel für den Unterricht in der Raumlehre.** Ein Leitfaden für Lehrer und ein Wiederholungsbüchlein für Schüler an städtischen Bürgerschulen. Von Franz Brümmer. Wittenberg, Herrosé, 1868. 53 S. 5 Sgr.

Es wird zusammengestellt, was im Unterricht in der Geometrie durchgenommen werden soll. Ableitungen und Beweise sind mit wenigen Ausnahmen weggelassen, Figuren nicht beigegeben. Die Meinung des Verfassers geht dahin, daß wir im geometrischen Unterrichte ein wirksames Mittel besitzen, die Köpfe hell zu machen, und daß derselbe, „wenn die zur Erreichung dieses Zieles geeignetste und darum nothwendige Methode, die organisch entwickelnde, zur Anwendung kommt, zu einer wahren Geistesgymnastik erhoben werden kann." Es ist darum gewiß Schade, daß uns der Verfasser von dieser „organisch entwickelnden" Methode auch nicht das Geringste verräth. Wir müssen uns also zu trösten wissen; aber wenn die Geometrie die „Köpfe hell machen" soll, so muß sie sich vor Allem streng an die Logik halten. Da giebt es jedoch gar vielerlei auszusetzen. Es begegnen uns Definitionen, welche zu eng sind z. B. „Die Fläche ist die Grenze eines Körpers; eine Transversale ist eine gerade Linie, welche eine Ecke des Dreiecks mit dem Halbirungspunkte der Gegenseite verbindet; eine Linie ist der fortgesetzte Weg eines Punktes; zwei Gerade können in einer und derselben Fläche folgende Lagen haben: a) sie bilden in ihrer Verlängerung nur eine gerade Linie, b) sie treffen sich in einem Puncte, c) sie treffen sich bei fortgesetzter Verlängerung, d) sie haben überall gleiche Entfernung von einander und treffen sich niemals." Alle die Möglichkeiten sind nur in der Ebene gegeben, die unter a) angegebene Lage findet in Ebenen, Cylinder- und Kegelflächen, die unter b) und c) in Ebenen und Kegelflächen, die unter d) in Ebenen und Cylinderflächen statt. Andere Definitionen enthalten von einander abhängige Merkmale, wie folgende: „Parallellinien sind solche Linien, welche eine und dieselbe Richtung haben, überall gleichweit von einander entfernt sind und sich auch bei fortgesetzter Verlängerung niemals treffen; gleichseitig-spitzwinkeliges Dreieck; regelmäßiges Neuneck mit einem Winkel von 140°; der Kreis ist eine krummlinige Figur, welche von einer Kreislinie begrenzt wird; ein Kreisausschnitt ist ein Theil der Kreisfläche, welcher von zwei Halbmessern und dem zwischenliegenden Kreisbogen begrenzt wird; ein Kreisabschnitt ist ein Theil der Kreisfläche, welcher von einer Sehne und dem dazugehörenden Kreisbogen begrenzt wird; ein Prisma ist ein Körper, der von zwei congruenten und parallelen Vielecken als Grundflächen und so viel Parallelogrammen als Seitenflächen begrenzt wird, als die Grundfläche Kanten (?) hat; eine Kugel ist ein Körper, der von einer gekrümmten Fläche so begrenzt wird, daß alle Punkte derselben von einem inneren Punkte gleich weit entfernt sind; die Kreislinie ist eine krumme in sich selbst geschlossene Linie, deren Theile (Punkte) von einem innerhalb derselben liegenden Punkte gleich weit entfernt sind."

Diese letzte Definition, welche über die Lage des Punktes nichts sagen darf, als was in der gleichen Entfernung liegt, ist außerdem gerade zu falsch, weil das Centrum nicht innerhalb, sondern außerhalb der Kreislinie liegt. In anderen Erklärungen werden die Begriffe ineinandergewirrt, wie Richtung und Strecke, Ecke und Eckpunkt, Radius und Durchmesser nach Größe und Richtung. Von andern Fehlern mag nur an die falschen Sätze No. 84, 1.2; No. 115, 3; No. 171 neben No. 161 und No. 256 in der Planimetrie erinnert werden. — Von Empfehlung kann nicht die Rede sein.

F. B.

---

5) **Lehrbuch der ebenen Geometrie** nebst einer Sammlung von 720 Uebungsaufgaben zum Gebrauche an höhern Lehranstalten und beim Selbstudium von Dr. Carl Spitz, Professor am Polytechnikum in Carlsruhe. 4. Aufl. Leipzig und Heidelberg, C. F. Winter'sche Verlagsbuchhandlung, 1869.

Die Darstellung ist in sofern die euklidische als jeder Satz mit seinem logischen Titel bezeichnet wird, und jeder Theil des Satzes scharf in seine Theile gegliedert wird; aber nicht euklidisch in sofern als nicht immer die Realisirung der benutzten Gebilde vorher gelehrt wird. Doch ist das kein Fehler, da es ja nur auf die Möglichkeit der betreffenden Constructionen ankommt, die leicht einzusehen oder vielmehr unmittelbar einleuchtend ist. Weniger können wir die Stelle als die richtige anerkennen, an welcher die Eintheilung des Dreiecks und Vierecks gegeben wird. Sie bietet noch gar keine Veranlassung dazu. Sonst zeichnet sich das Buch aus durch eine recht anschauliche Parallelentheorie, durch die Gewinnung allgemeiner Gesichtspunkte, durch sehr lichtvolle Darstellung, welche besonders in der Lehre von den Potenzen, Chordalen, Polen und Polaren, den Doppelverhältnissen mit der harmonischen Theilung und der Involution rühmend anzuerkennen ist, und durch guten Uebungsstoff, welcher Lehrsätze, Constructionen und Berechnungen darbietet. Die Beweise in § 61 dürften überflüssig sein. Auch die Anmerkung auf S. 140 dürfte ohne Schaden wegfallen. Erhöht wird der Werth des Buches durch den dazu gehörigen besonders gedruckten Anhang, welcher für diejenigen sorgt, welche in der Auflösung von Aufgaben noch nicht hinreichend geübt sind.

---

6) **Lehrbuch der Stereometrie** nebst einer Sammlung von 240 Uebungsaufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbstudium von Dr. Carl Spitz, Professor am Polytechnikum in Carlsruhe. 3. Aufl. Leipzig und Heidelberg, C. F. Winter'sche Verlagshandlung 1868.

Besonders ausführlich ist die Lage der Ebenen und geraden Linien zu einander und die Congruenz der Ecken behandelt. Recht zweckmäßig ist die

Erinnerung an die entsprechenden Sätze der Planimetrie und die ähnliche Behandlung derselben wie in der Ebene. Der Beweis des Satzes: „Durchdringt — beiläufig ein sehr passender Ausdruck — eine Gerade eine Ebene so, daß sie auf zwei in dieser Ebene durch den Durchgangspunkt gehenden Geraden senkrecht steht, so steht sie auch auf jeder in der Ebene liegenden und durch jenen Durchgangspunkt gehenden Geraden senkrecht" ist dem Wesen nach der euklidische, aber anders angeordnet und bedeutend abgekürzt. Der zweite auf dem pythagoreischen Lehrsatz basirte Beweis nimmt acht Gleichungen in Anspruch. In der Anordnung, welche beiläufig eine ganz natürliche ist: „Es ist nach dem pythagorischen Satze

$$ag^2 = \frac{ad^2 . fg + af^2 . dg}{df} - dg . fg,$$

$$cg^2 = \frac{cd^2 . fg + cf^2 . dg}{df} - dg . fg,$$

folglich, wenn man die zweite Gleichung von der ersten subtrahirt,

$$ag^2 - cg^2 = \frac{(ad^2 - cd^2) . fg + (af^2 - cf^2) dg}{df}$$

mithin wieder nach dem Satze des Pythagoras

$$ag^2 - cg^2 = \frac{ac^2 . fg + ac^2 . dg}{df},$$

also wenn man den Zähler vereinigt und den Bruch hebt,

$$ag^2 - cg^2 = ac^2,$$"

braucht man nur fünf Gleichungen und nicht der noch vom Verfasser benutzten Hülfslinie. Im Allgemeinen ist die Behandlung der einzelnen Partieen von Sätzen recht gut und zweckmäßig; aber besonders muß §. 7a—10 und §. 77—80 in dieser Hinsicht hervorgehoben werden. Dazu gehört noch ein Anhang von 34 Seiten mit den Resultaten zu den Aufgaben und mit Andeutungen zur Lösung derselben. **F. B.**

---

7) **Die Elemente der Geometrie, Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie.** Ein Leitfaden für den geometrischen Unterricht an höheren Lehranstalten nebst vielen Uebungsaufgaben von Dr. Richard Benz, Oberlehrer an dem k. Gymnasium und der Realschule zu Plauen i. V. Plauen, F. E. Neupert 1869.

„Die Begründung der Geometrie ist von der herkömmlichen gänzlich verschieden und basirt auf dem Gedanken, daß der lediglich aus der Erfahrung geschöpfte Begriff des Raums, als einer stetigen, theilbaren und gleichartigen Größe von unbegrenzter Ausdehnung nach allen Seiten hin, ein vollkommen deutlicher und bestimmter ist, und daher zur Entwickelung der Raumwissenschaft durchaus keine andere Grundbegriffe oder Axiome nöthig sind." So der Verf. und er erwartet: „Ein nicht zu verachtender Gewinn bei der Auffassung der Geometrie als Naturwissenschaft des Raumes ist der,

daß die Anschauung als vollberechtigter Factor der räumlichen Erkenntniß rückhaltslos anerkannt und der Täuschung ein Ende gemacht wird, als ob man mit alleiniger Hülfe gerader Linien eine klare Vorstellung der räumlichen Verhältnisse erlangen könne." Nach diesen Worten erwartet man nicht nur eine ganz neue Begründung der geometrischen Lehren, sondern auch eine Herleitung der einzelnen geometrischen Begriffe aus dem des allgemeinen Raumes. In beiderlei Hinsicht sieht man sich aber getäuscht. Mit wenigen Ausnahmen, die weiterhin zu besprechen sind, wird Alles in der üblichen Weise bewiesen, und gleich von vornherein wird der Punkt, die Fläche und die Linie gesetzt. Selbst die Entwickelung ist mit einer einzigen Ausnahme diejenige, welche uns in Büchern für den höheren Schulunterricht entgegen tritt.

Der aufgestellte Raumbegriff soll aus der Erfahrung geschöpft sein. Wie das zugegangen ist, wird nicht verrathen. Wahrscheinlich weil der Verfasser es selbst nicht gewußt hat. Jedenfalls ist die Unendlichkeit und die unendliche Theilbarkeit des Raumes aus der Erfahrung nicht zu „schöpfen." Wo auch die Quellen des Raumes fließen, sie sind unvermögend, ihn als eine „Größe von unbegrenzter Ausdehnung nach allen Seiten hin" zu produciren, denn im Begriff der Größe liegt die Zusammenfassung, welche von der Unendlichkeit ausgeschlossen ist. Die Geometrie hat es gar nicht mit dem unendlichen Raume zu thun; ihre Constructionen nehmen so viel Platz ein als sie brauchen, gerade wie die Bewegungen der Dinge niemals um Platz verlegen sind. Wo das Unendliche auftritt, da ist ein Uebergang, eine Negation oder dgl. Wenn wir sagen, daß die Tangente von 90° unendlich sei, so heißt das: die Tangente fehlt; es wird aber keinem zugemuthet sich eine unendliche Strecke zu denken oder gar vorzustellen. Darum können wir den Ausgang von dem allgemeinen Raum für keinen fruchtbaren halten.

Doch wir wollen die wesentlichen Begriffsbestimmungen des Verfassers dem Leser nicht vorenthalten. Er nennt eine Fläche eben, wenn sie den unendlichen Raum „in zwei congruente Räume theilt," und „diejenige Linie gerade, welche die Ebene in zwei congruente Theile zerlegt, die stets zur Deckung gebracht werden können, wie man auch ihre Ränder aneinander legen mag." Demgemäß ist ein Winkel „ein Ausschnitt aus einer Ebene, der von zwei in einem Punkte sich treffenden Geraden gebildet wird." Was geschieht nun hier? Den einen unendlichen Halbraum kann man nur dadurch zur Deckung mit dem andern bringen, daß man ihn um 180° dreht. Ob dabei nicht schon eine Drehungsaxe vorausgesetzt werden muß, mag dahin gestellt bleiben, aber es wird durch dieses Manöver die eine Seite der Ebene auf die andere gelegt oder besser: Die Fläche wird zwei Mal gedacht, von der einen und von der andern Seite, und gefordert, daß die beiden Flächen sich in jeder Lage decken. Auf den Raum kommt es dabei gar nicht an, und die Definition besagt nichts als: eine Fläche heißt eben, wenn sie eben ist. Dasselbe läßt sich in Bezug auf die gerade Linie mit alleiniger Veränderung des Ausdrucks wiederholen. Die Definition läuft auf die bekannte hinaus,

daß bei der Drehung der Geraden um zwei in ihr liegende Punkte kein Raum beschrieben wird, nur daß unser Verfasser ihre durch die Ebene bestimmten Seiten mit einander vergleicht und in jeder Hinsicht identisch setzt.

Wenn man aber auch zugeben will, daß Ebene und Gerade nicht blos äußerlich und willkürlich mit dem Raume verbunden, daß sie wirklich aus dem Begriff des Raumes abgeleitet sind, so kann man die Fassung derselben nicht für den Unterricht brauchen. Sie beschwert den Anfänger mit einem Ballaste, den er vielleicht mit einem dummen Gesichte anstaunen, aber nimmermehr begreifen kann. Wenn der arme Junge den Versuch macht, auch nur den Anfang des Geforderten zu denken, wenn er also etwa die eine Halbebene in Gedanken festhält und die andere an der gemeinschaftlichen Theilungslinie mit der größten ihm bekannten Geschwindigkeit, mit der des Blitzes ein paar Millionen Jahre (in Gedanken) hingleiten läßt und doch festhalten muß, daß er nicht von der Stelle kommt, auch dann nicht von der Stelle kommt, wenn er die Geschwindigkeit vertausend- und vermillionfacht und die Bewegung so viele Jahre andauern läßt, als die dekadische Zahl ausdrückt, welche mit so viel Neunen geschrieben wird, daß sie nicht nur das ganze Vogtland, sondern die ganze Erde und alle Körper unseres Sonnensystems bedecken würden, so wird er wahrscheinlich von einem Schwindel befallen werden, aber sicher keine Einsicht gewinnen.

Wenn aber doch die Ebene und die Gerade nur aus dem Raume abgeleitet werden könnten? Dann müßte man freilich den Versuch des Verfassers anerkennen und nur bedauern, daß ihm die Ableitung nicht gelungen ist. Glücklicher Weise aber lehrt die Psychologie, daß die räumlichen Vorstellungen nicht die ersten sind, sondern die linearen, lehrt die Erfahrung, daß wir uns Linien und Ebenen denken ohne auch nur im Geringsten auf den allgemeinen Raum zu reflectiren.

Die aufgestellte Winkeldefinition ist ganz richtig; aber sonderbarer Weise wird gleich die Drehung eingeschoben und von da ab so ziemlich in den uns gewohnten Vorstellungen fortgegangen. Mit Zuhülfenehmen der genannten Winkeldefinition wird nur noch der Satz bewiesen, daß der Außenwinkel eines Dreiecks größer ist als jeder der ihm gegenüberliegenden Innenwinkel, während die Winkelsumme des Dreiecks durch die allbekannte Parallele gefunden wird. Consequenter würde folgende Ableitung sein: Sind M, N, P, Q beziehungsweise Punkte auf den Verlängerungen der Seiten BA, AB, CA, CB eines Dreiecks ABC, so ist

$$\angle A = \angle MAP,$$
$$\angle B = \angle NBQ,$$
$$\angle C = ABQP + \triangle ABC,$$

folglich

$$\angle A + \angle B + \angle C = 2\,R + \triangle ABC,$$

mithin, da im Verhältniß zu der unendlichen Ebene $\triangle$ ABC = O ist,

$$\angle A + \angle B + \angle C = 2\,R.$$

Können wir also die „neue Grundlegung der Geometrie" weder vom wissenschaftlichen noch vom didaktischen Standpunkte gut heißen, so können wir auch den Gewinn nicht von ihr erwarten, den ihr Urheber sich von ihr verspricht. Sein Raum mag nach Kant's Sprachgebrauch eine Anschauung sein, anschaulich aber ist seine Lehre nicht im Mindesten. Der Gewinn soll daraus hervorgehen, daß die Geometrie als „Naturwissenschaft des Raumes" aufgefaßt wird. Wir müssen gestehen, daß uns der Ausdruck „Naturwissenschaft des Raumes" absolut unverständlich ist. Denn der Raum ist entweder ein Naturobject oder nicht. Ist er ein Naturobject, so ist die Wissenschaft von ihm eo ipso Naturwissenschaft und der gebrauchte Name etwa so viel werth als Naturwissenschaft der Erdbeere oder des Rhinoceros! Ist der Raum kein Naturobject, so giebt es auch keine Naturwissenschaft von ihm, ebenso wenig, wie man eine Naturwissenschaft der Logik oder der Aesthetik besitzt. Der Raum ist realiter betrachtet Nichts, also kein Naturobject.

Was nun die Täuschung betrifft, „als ob man mit alleiniger Hülfe gerader Linien eine klare Vorstellung der räumlichen Verhältnisse erlangen könne," so ist es unmöglich, „dieser ein Ende zu machen," denn eine solche Täuschung besteht gar nicht. Ich kenne als ergrauter Recensent der geometrischen Literatur einen ganz respectablen Umfang derselben; aber nie und nirgends bin ich der genannten Täuschung begegnet. Sie ist ein bloßes Gespenst, das begreiflicher Weise nur denen erscheint, die daran glauben.

Es wurde schon angedeutet, daß der Verfasser nach seiner „neuen Begründung" gar bald auf uns vertrauten Wegen zu wandeln beginnt. Da man nun die paar Begriffe der „Begründung" entweder beim ersten Unterricht gar nicht braucht, indem man an die Anschauung appellirt oder sie auf weniger halsbrecherische Weise als der Verfasser ableiten kann, so kann man sein Buch unbedenklich auch Jedem empfehlen, der mit besagter neuen Begründung nicht einverstanden ist, wenn es die uns bekannten Lehren in guter Art der Anordnung vorträgt. Und in dieser Hinsicht kann man nur Gutes berichten. Die Begriffe sind einfach und klar entwickelt und naturgemäßer Weise geordnet. Besonders ist die Stellung der sphärischen Trigonometrie als eines Theiles der Stereometrie als die einzig richtige hervorzuheben. Die sogenannte neuere Geometrie ist genügend bedacht, und eine Menge vortrefflichen Uebungsmaterials dargeboten. Nur muß auf drei Punkte hingewiesen werden, die manche Schule bestimmen könnte, das Buch nicht zu prüfen. 1) Die Auffassung der Aehnlichkeit. Aehnliche Figuren werden nämlich als solche definirt, deren entsprechenden Winkel gleich sind. So sauber sich darnach die Proportionalität der Linie behandeln läßt, so ist doch der aufgestellte Begriff nicht der ursprüngliche, und dann fehlt auch jede Bestimmung darüber, wie viel Winkel durch die andern gegeben sind. 2) In der Trigonometrie wird eine Gerade gleich 1 gesetzt. Das ist nicht zu ge-

statten, zumal die beabsichtigte Kürze nicht erreicht wird. Oder sollte etwa die Ableitung (S. 155. Fig. 86): Es ist

$$\text{die}\ (\alpha + \beta) = \frac{MP}{OM},$$

folglich, da $MP = NR + NQ$ ist,

$$\text{die}\ (\alpha + \beta) = \frac{NR + MQ}{OM}$$

mithin, weil $NR = ON.\ \sin\alpha$, $MQ = MN.\ \cos\alpha$ ist,

$$\text{die}\ (\alpha + \beta) = \frac{ON.\ \sin\alpha + MN\ \cos\alpha}{OM},$$

also wegen $\frac{ON}{OM} = \cos\beta$, $\frac{MN}{OM} = \sin\beta$

$$\text{die}\ (\alpha + \beta) = \sin\alpha\ \cos\beta + \cos\alpha\ \sin\beta,$$

wirklich kürzer werden, wenn man $OM = 1$ setzt? — 3) Der Inhalt des Prismatoids ist ganz übergangen worden. Diese Form ist von didaktischer Bedeutung, weil sie die Anschauung in eigenthümlicher Weise in Anspruch nimmt und weil sie interessante Subsumtionen gestattet. Doch sind diese Punkte nicht sehr erheblich; denn was die beiden ersten anlangt, so kann der Lehrer kritisiren lassen, und in Bezug auf das Prismatoid die nöthigen Ergänzungen hinzufügen.

Was die Ausstattung anlangt, so ist das Buch vielen Verlegern als Muster vorzulegen, die nur zu oft wahrhafte typographische Sudeleien zu Tage fördern lassen.

E. B.

---

8) **Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie.** Von Dr. Bahnson, ordentlichem Lehrer der Mathematik an der Realschule des Johanneums in Hamburg. A. Erklärungen aus der Geometrie. B. Planimetrie Hamburg, Rudolph'sche Buchhandlung, 1868.

Es ist unter den Stimmfähigen kein Zweifel darüber, daß die wissenschaftliche Geometrie durch einen elementarischen Cursus vorbereitet werden müsse. Daher wird der Verfasser auf Beistimmung rechnen können, daß er einen Vorbereitungscursus vorausschickt. Derselbe enthält, wie der Titel angiebt, die Definitionen der Geometrie, welche aus der Anschauung entwickelt werden sollen, 2) eine Reihe von Aufgaben in 110 Nummern. Die letzteren sind unbedingt zu billigen; ob aber die Definitionen der Geometrie sich als Gegenstand der Vorbereitung eignen, kann bestritten werden. Nach unserem Dafürhalten sind sie weder genügend noch auch nur die Hauptsache.

Die Planimetrie enthält folgende Abschnitte: 1. Winkel, 2. Congruenz, 3. Kreis, 4. Flächeninhalt, 5. Aehnlichkeit, 6. reguläre Vielecke und Kreismessung, 7. Anwendung der Algebra auf die Geometrie, 8. Transversalen, Aehnlichkeitspunkte, Potenzen, harmonische Theilung und 327 Aufgaben Die äußere Form der Darstellung ist die euklidische, die Beweise werden.

nicht vollständig gegeben, sondern nur Anleitung dazu, die so kurz als möglich gehalten wird. Die Aufgaben, besonders die eine Rechnung voraussetzen, enthalten oft mehrere Nummern. E. B.

---

9) **Lehrbuch der Geometrie** zum Gebrauche bei dem Unterricht in Real- und Gymnasial-Anstalten von Dr. Christian Heinrich Nagel, Rector der Real-Anstalt in Ulm, Ritter des kgl. würtemb. Friedrichsordens. Mit Anhang I. 12. Aufl. Ulm 1869, Verlag der Wohler'schen Buchhandlung.

Da das Buch 12 Auflagen erlebt hat, so möge nur kurz erwähnt werden, daß es in seiner, der euklidischen Weise recht gut ist, die Geometrie der Neueren nicht enthält und in dem 74 Seiten langen Anhange eine Menge Uebungsstoffarbeit, an welchem Vieles neu oder doch weniger bekannt ist.

---

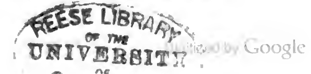
10) **J. A. Müttich: Sammlung stereometrischer Aufgaben,** zusammengestellt aus seinen Diarien und den Arbeiten seiner Schüler von H. v. Behr, Oberlehrer. 2. Aufl. Königsberg 1869, J. H. Bon's Verlagsbuchhandlung.

An stereometrischen Aufgaben herrscht eher Mangel als Ueberfluß. Daher hat sich der Herausgeber der vorliegenden Sammlung, die das bisher gesammelte Material erheblich bereichert, kein geringes Verdienst erworben, zumal die Aufgaben nicht nur verhältnißmäßig leicht, sondern auch interessant sind und nicht selten zu merkwürdigen Auflösungen führen. Zur Veranschaulichung mag Nr. 171 angeführt werden: „Auf eine Kugel ist ein berührender Kegel aufgesetzt, so daß im Ganzen ein Körper entsteht, der aus dem Kegel und einem Kugelsegment besteht. Unter welchen Bedingungen liegt der Schwerpunkt des ganzen Körpers im Mittelpunkt des Kreises in welchem der Kegel die Kugel berührt?" E. B.

---

11) **Geometrische Tafeln für den Elementar-Unterricht.** Nach der stichmographischen Methode entworfen und erläutert von Dr. E. K. Hillardt. Wien, 1868, Rudolph Lechner's k. k. Universitätsbuchhandlung.

Was der Verfasser zur Empfehlung der stichmographischen Methode und ihrer Anwendung vorbringt, muß im Buche selbst nachgelesen werden. (Vgl. Päd. Jahresb. XIX. S. 71.) Die Zeichentafel ist in congruente Quadrate zerlegt, aber nur die Eckpunkte derselben sichtbar dargestellt. Diese Punkte geben nun Anlaß zu den verschiedenen Figuren. Das Verhältniß der Elemente und des Flächeninhalts derselben kommt nun in dem speciellen Falle unmittelbar zur Anschauung oder wird durch einfache Messung



ermittelt. Ich kann mich aber nicht damit einverstanden erklären, daß der Schüler 403 Tafeln in Quart nach solchen Punkten zeichnet. Man wird selbst in der Volksschule schon bei Weitem eher so viel Zeichenfertigkeit erzielen müssen, daß man die Krücke der Punkte nicht mehr braucht. Doch sind die speciellen Fälle oft von überraschender Anschaulichkeit und können selbst im eigentlichen wissenschaftlichen Unterricht Verwerthung finden. Auch für den ersten Zeichenunterricht empfehlenswerth. E. B.

---

12) **Mathematische Formeln.** Zum Gebrauche in höheren Lehranstalten und bei der Vorbereitung auf das Portepeefähnrichs-, Seekadetten-, und Oberförsterexamen zusammengestellt von G. Behm. Berlin, G. W. F. Müller.

„Wenn gleich der Unterricht in der Mathematik hauptsächlich die erkennenden Seelenkräfte in Anspruch nimmt, so stellt er doch auch bedeutende Anforderungen an das Gedächtniß der Schüler. Nicht nur die Hinsicht auf die spätere practische Verwerthung der Mathematik, sondern auch die Rücksicht auf den sicheren Fortschritt des Unterrichts verlangt die feste Einprägung derjenigen Sätze und Formeln, welche einer folgenden Stufe des Erkennens als Grundlage dienen. Die Erfolglosigkeit des mathematischen Unterrichts bei einer nicht unbedeutenden Anzahl von Schülern hat oft ihre Ursache weniger in einer geringen Verstandesschärfe, als darin, daß denselben die Resultate des vorangegangenen Unterrichts, namentlich wenn dieselben in Formeln bestehen, nicht gegenwärtig sind. Aus dem Wunsche, die Einprägung mathematischer Formeln durch eine übersichtliche Zusammenstellung derselben erleichtern zu helfen, ist dieses Buch entstanden." So der Verfasser. Daß die Mathematik das Gedächtniß nicht unbedeutend in Anspruch nimmt, hat seine Richtigkeit. Auch die Erfolglosigkeit des Unterrichts wird häufig darauf zurückgeführt werden können, daß die Schüler das Vorhergehende vergessen haben. Aber trotzdem ist das bloße Einprägen — der Student nennt es bezeichnend „Einochsen" — durchaus fehlerhaft. Es ist schon ein Zeichen des handwerksmäßigen Stundengebers oder des academisch docirenden, in jedem Falle des pädagogischen Pfuschers, wenn er die Sätze, welche er zur Begründung braucht, nicht vorfindet. Wenn er weiß, daß dieselben von dem Einen oder dem Andern vergessen worden sind, — und er muß das wissen —, so muß er sie wieder auffrischen, weil sie das eigentlich Begreifende und Verstehende, das Arbeitende sind. Sodann muß eine richtige Repetition, welche die Lehren in den verschiedensten Richtungen repetirt, und eine tüchtige Durcharbeitung das Memoriren überflüssig machen. Wenn etwas vergessen ist, so liegt die Ursache oft darin, daß die Gründe des Satzes eine Verdunkelung erlitten haben. Daher muß man öfters auf die Elemente zurückgehen, aber nicht memoriren lassen, denn was damit gelernt wird, ist in der nächsten Stunde wieder vergessen. Es giebt allerdings Formeln,

welche dem Gedächtniß verloren gehen können, ohne daß ihre Gründe vergessen werden, aber auch hier ist das Einprägen als solches verwerflich, denn man kann und muß das Gedächtniß durch innere Hülfe stützen. So ist es wohl denkbar, daß die goniometrischen Formeln

$$\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha . \cos\beta + \cos\alpha \sin\beta,$$
$$\sin(\alpha - \beta) = \sin\alpha . \cos\beta - \cos\alpha \sin\beta,$$
$$\cos(\alpha + \beta) = \cos x . \cos\beta - \sin\alpha \sin\beta,$$
$$\cos(\alpha - \beta) = \cos\alpha . \cos\beta + \sin\alpha \sin\beta -$$

vergessen und nicht ohne Weiteres durch Vergegenwärtigung der Figur wiedergefunden werden können. Aber überlegt man mit dem Schüler, daß für $\beta = 0$ die Resultate beziehungsweise $\sin\alpha$, $\sin\alpha$, $\cos\alpha$, $\cos\beta$ sein müssen, so ergiebt sich, daß die Formel für sin mit $\sin\alpha$ und die für cos mit $\cos\alpha$ anfangen muß. Da ferner der andere Factor 1 sein muß, so muß in zweiter Stelle $\cos\beta$ stehen, da nur $\cos 0° = 1$ ist. Die Zeichen erkennt man sofort, wenn man bedenkt, daß der Sinus im ersten Quadranten, auf den es nur ankommt, mit dem Winkel zu- der Cosinus abnimmt. Daher können wir das Buch principiell nicht empfehlen.

Es giebt Leute, welche hin und wieder eine mathematische Formel gebrauchen, ohne sich weiter mit Mathematik zu beschäftigen. Daß Diese die Formeln nicht immer gegenwärtig haben, ist natürlich, denn sie vergessen sich in der That sehr leicht, wenn sie nicht öfters angewendet werden. Für diese sei bemerkt, daß das vorliegende Buch den Stoff „nach Maßgabe der Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen vom 6. October 1859" begrenzt.

E. B.

---

13) **Die erste Stufe des mathematischen Unterrichts** in einer Reihenfolge methodisch geordneter arithmetischer und geometrischer Aufgaben dargestellt von Christian Harms, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule in Oldenburg. II. Abtheilung geometrische Aufgaben. 2. Aufl. Oldenburg, Gehrhard Stalling, 1868.

Die angewandte Methode besteht im Allgemeinen darin, daß der Schüler eine Figur nach gewissen Bedingungen construirt, bei jedem Schritte sich bewußt wird, was daraus folgt, und endlich zu einem Satze (Definition, Lehrsatz, Lösung einer Aufgabe) gelangt. Wird auch der Schüler in Bezug auf das Ziel mit verbundenen Augen geführt, so ist die angewandte Methode dennoch der Prüfung werth.

F. B.

---

14) **Grundriß der Planimetrie für den Schulunterricht** entworfen von O. Burbach, Seminarlehrer in Gotha. Weimar, Hermann Böhlau, 1868. 108 S.

Ausgedehnte Pflege der Selbstthätigkeit des Schülers ist der Hauptzielpunkt dieses Buches. „Die Erfahrung lehrt, heißt es im Vorwort —

daß vielfach die Resultate des mathematischen Unterrichts überhaupt in keinem Einklange mit der darauf verwandten Zeit stehen. Gewiß liegt eine Hauptursache solcher Mißerfolge in einer unrichtigen Methode der Darbietung und Befestigung des Unterrichtsstoffes. So lange erstere nur in einem Vordociren des Lehrers, letztere nur in einem Auswendiglernen oder höchstens in einer schriftlichen Ausarbeitung der in den Unterrichtsstunden behandelten Lehrsätze besteht, so lange wird auch das Interesse des Schülers nicht geweckt und wenig erfreuliche Frucht erzielt werden. Selbstdenken und Selbstfinden ist auch bei dem geometrischen Unterrichte die Krone aller Unterrichtskunst, und für die Schule ist die Geometrie sicherlich mehr ein Können als ein Wissen." Demgemäß sind die Lehrsätze nur mit kurzen, vielleicht zu kurzen Andeutungen versehen, welche den Schüler zur Figur und zum Beweise führen. Ueber die Winkel des Dreiecks z. B. heißt es: „Die Summe der Winkel eines Dreiecks beträgt 2 Rechte (z. Bew. eine Parallele durch eine Ecke des Dreiecks mit der Gegenseite). Der Außenwinkel eines Dreiecks, welcher entsteht, wenn man eine Seite eines Dreiecks über einen ihrer Endpunkte hinaus verlängert, ist gleich der Summe der beiden inneren gegenüberliegenden Winkel. — Durch zwei Winkel eines Dreiecks ist der dritte bestimmt. In einem Dreieck können nicht zwei rechte oder zwei stumpfe Winkel vorkommen. Ist in einem Dreieck ein rechter oder ein stumpfer, so sind die beiden andern spitz und ihre Summen bezüglich gleich einem Rechten oder kleiner als ein Rechter. — Zwei Dreiecke, welche in zwei Winkeln übereinstimmen, stimmen auch in dem dritten überein." Dafür ist aber jedem Abschnitte eine große Anzahl von Uebungsaufgaben beigegeben, welche wohl mehr als hinreichen, den Schüler zur Fertigkeit in der Lösung von Beweis- und Constructionsaufgaben zu führen. Der Uebungsstoff enthält nicht weniger als 1650 Nummern mit dem mannigfaltigsten Inhalt. Die meisten Partien haben augenscheinlich den ächt pädagogischen Zweck, den Lernenden auf die vielseitigste Weise mit demselben Gedanken zu beschäftigen. So enthalten die Aufgaben 1195—1215 Voraussetzungen, unter denen Dreiecke ähnlich sind und die Nummern 1217—1249 Constructionen, welche damit zusammenhängen. Aufgefallen ist uns die Bemerkung, daß der Satz: „Eine Seite des Dreiecks ist kleiner als der halbe Umfang desselben," indirect bewiesen werden soll. Soll man nicht recht zufrieden sein, wenn der Schüler, wenn a, b, c die Seiten des Dreiecks vorstellen, schließt: $a < b + c$, also $a + a < a + b + c$ oder $2a < a + b + c$, mithin $a < \frac{a + b + c}{2}$? Natürlich kann uns diese Kleinigkeit nicht abhalten, das Buch dringend zu empfehlen. F. B.

---

15) **C. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen.** Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. Ein Hülfsbuch

beim Unterricht in der Literatur. Leipzig, Brandstetter. (21 Bogen). Erste Reihe, dritte Aufl.

Auf die Vorzüge der Gude'schen Erläuterungen deutscher Dichtungen ist schon einmal in diesen Blättern aufmerksam gemacht worden. Die jetzt erschienene dritte Auflage des 1. Bdchs. ist ganz dazu angethan, die Gunst, in welcher des Verfassers Arbeiten bei der Lehrerwelt stehen, zu erhöhen. Die einzelnen Abschnitte sind nicht nur mehr abgerundet, es sind auch neue hinzugekommen, in welchen die Stellung einzelner Dichter in ihrer Zeit näher beleuchtet wird; namentlich gilt dies von Gellert, Kleist, Gleim und Klopstock. Auch die Fingerzeige für die Behandlung Gellert'scher und Lessing'scher Fabeln, sowie die zur Vergleichung mit Bürger's Leonore und Göthe's Fischer und Erlkönig herangezogenen Volkslieder sind eine dankenswerthe Zugabe. — Man erkennt überhaupt auf jeder Seite den denkenden Schulmann, der sich des Zweckes seiner Erläuterungen bewußt ist und denselben zu erreichen weiß. Der Zweck aber ist kein anderer als dieser, den Schüler über den unmittelbaren Eindruck des Gedichtes zu erheben, damit die Bewunderung eine bewußte und nachhaltige werde. Notenartige Anmerkungen, Wortdefinitionen und dgl. vermögen das nicht, aber ein liebevolles Eingehen auf die Absichten des Dichters, eine genaue Bekanntschaft mit seinen Lebensumständen, ein zarter Sinn für poetische Schönheiten, klare Schreibweise sind unerläßliche Erfordernisse eines guten Interpreten. Daß Gude das Richtige getroffen hat, ist längst von der pädagogischen Presse anerkannt. Wir können deshalb auch die neue Auflage des 1. Bdchs. allen Lehrern des Deutschen zum Schulgebrauch und den jüngern Collegen zum Selbstudium empfehlen. G.

Diesterweg-Stiftung.

Rechenschafts-Bericht für 18⁶⁹/₇₀.

Die Freunde Diesterweg's und die Mitglieder der Diesterweg-Stiftung feierten deren Stiftungsfest und zugleich den Geburtstag Diesterweg's am 29. October (1869) Abends 7½ Uhr in Arnim's Hotel. Der Vorsitzende des Curatoriums, Schulvorsteher H. Bohm, begrüßte die Anwesenden, unter denen eine große Anzahl von Damen, auf die Bedeutung des Tages hinweisend. Darauf hielt der Oberlehrer L. Rudolph einen Vortrag, in welchem er Schleiermacher's und Diesterweg's Jugend, Bildungsgang und Wirken mit einander verglich.

Einstimmig hatten die drei Preisrichter: Professor Dr. Holtzmann in Heidelberg, Inspector Dr. Hibeau in Berlin, Rector Löw in Magdeburg von den neun eingegangenen Concurrenzarbeiten über das Thema; „Was versteht Diesterweg unter Emancipation der Schule von der Kirche, und wie ist der Religionsunterricht einzurichten, damit er die sittliche Bildung der Jugend

im Geiste des echten Christenthums fördere?" diejenige als die beste und preiswürdige anerkannt, welche das Motto: Das Alte stürzt; es ändert sich die Zeit, und neues Leben blüht aus den Ruinen" trug. Die Eröffnung des mit demselben Motto versehenen Couverts ergab als Verfasser Herrn Carl Richter, Lehrer an einer Bürgerschule in Leipzig, welcher bereits im Jahre 1867/68 den Preis davongetragen hatte. Demselben wurden die ausgesetzten 12 Frd'or übersendet. Herr Richter hat versprochen, zu Anfang des Jahres 1870 die diesjährige Preisschrift, und demnächst die vorjährige im Druck erscheinen zu lassen.

An die geistige Feier des Stiftungsfestes schloß sich ein Abendtisch, an dem dreißig und einige Damen und Herren theilnahmen. Des Gefeierten Sohn Dr. Julius Diesterweg sendete aus Wiesbaden einen telegraphischen Gruß.

In der am 22. December 1869 abgehaltenen Generalversammlung der Mitglieder wurden § 5 und § 7 al. 3 des Statuts geändert. (S. dieses).

Als Thema zu der Preisaufgabe für 1869/70 wurde die Frage gestellt: „Wie ist der Unterricht in der Muttersprache, besonders auch der grammatische in der Volksschule einzurichten, um die nationale Bildung unserer Jugend nach allen Seiten hin zu fördern?" Die Prämie beträgt 100 Thlr Courant.

Die Concurrenzarbeiten sind bis zum 1. August 1870 an Schulvorsteher Bohm, Berlin, Luisenstr. 10, zu senden.

Nach Vortrag der Jahresrechnung erfolgte durch Stimmzettel die Wahl des Curatoriums pro 1869/70. Die bisherigen Mitglieder wurden sämmtlich wieder zur Verwaltung berufen. Das unterzeichnete Curatorium hat sich dahin constituirt: H. Bohm, Vorsitzender, E. Rudolph, Schriftführer, Dr. Brüllow, Schatzmeister. Geldsendungen und Beiträge, so wie Beitrittserklärungen (wozu alle Freunde Diesterweg's, insbesondere seine ehemaligen Schüler dringend aufgefordert werden) wolle man an die Adresse des Schulvorstehers Dr. Brüllow, Berlin, Köpnickerstraße 31a, richten.

Am Tage nach der Generalversammlung ging dem Curatorium die schmerzliche Mittheilung zu, daß in der Nacht zum 21. December eine ruchlose Hand die kostbare Erzbüste Diesterweg's von dessen Grabmal geraubt habe, offenbar nur in der niedrigen Absicht, aus dem Erlös des Metalles Nutzen zu ziehen, der im Vergleich zu den Herstellungskosten (p. p. 150 Thlr.) ein unverhältnißmäßig geringer sein muß. Glücklicherweise sind der werthvolle Granitsockel und der heruntergestürzte Obertheil unverletzt geblieben. In welcher Ausführung das Denkmal wieder herzustellen sein wird, bleibt noch weiteren Berathungen vorbehalten.

H. Bohm, E. Rudolph II., Dr. Brüllow, A. Böhme, F. Dräger, L. Erk, Dr. Hibeau, A. Lange, L. Rudolph I., F. Schmidt, Dr. Schnell, W. Senz, W. Simon, W. Steinert, Dr. Wieprecht.

Jahresrechnung pro 29. Oktober $18^{68}/_{69}$

I. Einnahme.

A. Einmalige Beiträge.

	Thlr.	Sgr.	Pfg.
Durch A. Böhme von Dr. Meyer und Hammer in Lübeck aus dem Verkauf des Facsimile Diesterweg's. . .	5	25	6
Von der Redaction der sächsischen Schulzeitung in Dresden, durch Lanski gesammelte Beiträge	5	15	—
Freiwilliger Beitrag Schleswig-Holstein'scher Lehrer durch Dr. Meyer	3	—	—
Summa	14	10	6

B. An Zinsen für Werthpapiere.

	Thlr.	Sgr.	Pfg.
Für 1100 Thlr. Berliner Stadt-Oblig. à 5% vom 1. Oktober 1868 bis dahin 1869	55	—	—
Summa	55	—	—

C. Jährliche Beiträge der Mitglieder pro $18^{68}/_{69}$.

(Nr. 1—49 aus Berlin.)

Mitglieder der Stiftung sind nach § 4b die Schulvorsteher: 1. Dr. Wieprecht, 2. Senz, 3. Steinert, 4. Oberlehrer Dr. Schnell und 5. Dr. med. Jul. Diesterweg.

	Thlr.	Sgr.
6. Vogeler, Schulvorsteher .	1	—
7. Schönberner, Gemeindelehrer	—	15
8. Dr. Brüllow, Schulvorsteher	1	—
9. d'Hargues, Schulvorsteher	—	10
10. Geßler, Hauptlehrer . .	—	10
11. Zeisiger, Hauptlehrer . .	—	10
12. Baacke, Gemeindelehrer	—	10
13. Schuppan, "	—	10
14. Schumacher, "	—	15
15. Brosche, "	—	15
16. Gilbert, "	—	15
17. Holm, "	—	15
18. Hanisch, "	—	15
19. Beyer, "	—	10
Latus	7	—

	Thlr.	Sgr.
Transport	7	—
20. Dr. Hermes, Schulvorsteher	1	—
21. Dr. Göritz, Lehrer an der Victoriaschule	—	15
22. Arndt, Lhr. a. F.-W.-Gymn.	—	15
23. Bohm, Schulvorsteher . .	4	—
24. Bonnell, Lehrer	—	20
25. Palm, Gemeindelehrer .	—	15
26. Gaulke, Hauptlehrer . .	—	15
27. S. Pick, Lehrer a. jüd. Sem.	1	—
28. Wartenberg, Lehrer . .	—	10
29. A. Stärk, Hauptlehrer .	—	10
30. Schneider, Hauptlehrer .	—	15
31. A. Petsch, Gemeindelehrer	—	10
32. M. Luther, Schulvorsteher	1	—
33. Dornbusch, Gemeindelehrer	—	10
Latus	18	15

	Thlr	Sgr
Transport	18	15
34. Rittershausen, Hauptlehrer	—	15
35. Engelien, Gemeindelehrer	—	10
36. Hahn, "	—	10
37. Fietz, "	—	10
38. Beyrodt, "	—	10
39. Lange, Hauptlehrer . .	1	—
40. Dallwitz, Gemeindelehrer	1	—
41. Priewe, "	—	10
42. A. Böhme, Königl. Seminarlehrer	1	—
43. L. Rudolph, Oberlehrer .	1	—
Latus	24	20

	Thlr	Sgr
Transport	24	20
44. E. Rudolph, Lehrer an der Luisenschule	1	—
45. Dr. Hibeau, Erzieh.-Insp.	1	—
46. F. Dräger, Schulvorsteher	1	—
47. Ferd. Schmidt, Gemeindelehrer	1	—
48. Simon, Königl. Lehrer .	1	—
49. Becen, Schulvorsteher . .	—	15
50. Der Lehrerverein in Leerorth in Ost-Friesland . .	4	—
51. Lhr.-Conferenz i. Cirkwerum	1	—
Summa	35	5

		Thlr.	Sgr.	Pfg.
Einnahme: A. Einmalige Beiträge . . .		14	10	6
B. Zinsen		55	—	—
C. Jahresbeiträge		35	5	—
Summa	.	104	15	6
Dazu Bestand aus 1868	.	84	19	3
Summa	.	189	4	9

II. Ausgabe.

	Thlr	Sgr	Pfg
Druck des Jahresberichts pro 1868	4	5	—
Für 100 Kreuzbänder	1	10	4
Für Correspondenz	—	8	6
Für den Sammelboten	2	—	—
Für Ankauf einer Berliner Stadt-Obligation von 100 Thlr. à 5%	101	6	8
An den Bürgerschullehrer Carl Richter in Leipzig als Prämie für die Preisschrift 12 Frd'or	68	—	—
Summa	177	—	6

Recapitulation.

	Thlr.	Sgr.	Pfg.
I. Einnahme	189	4	—
II. Ausgabe	177	—	6
Baarbestand	12	3	6
III. Dazu in Werthpapieren	1200	—	—
Vermögen der Stiftung	1212	3	6

Im nächstjährigen Bericht werden noch als Capital 300 Thlr. erscheinen, welche der Stiftung aus dem Ueberschuß der XVIII. allgemeinen deutschen (in Berlin abgehaltenen) Lehrerversammlung zugeflossen sind.

Vorstehende Rechnung ist nach den Belägen und in calculo geprüft und richtig befunden. Es wurden 1200 Thlr. in 5% Berliner Stadt-Obligationen, so wie die dazu gehörenden Coupons präsentirt, desgleichen der Baarbestand von 12 Thlr. 8 Sgr. 6 Pfg. Demnach ist dem Rechnungsführer Dr. Brüllow Decharge ertheilt.

F. Busse. Dr. Diesterweg. S. Pick.

Statut der Diesterweg-Stiftung.

§. 1. Zweck. Die Diesterweg-Stiftung hat den Zweck, die anregende und geistweckende Methode Diesterweg's unter den Lehrern zu pflegen.

§. 2. Erreichung des Zweckes. Dieser Zweck soll zunächst angestrebt werden durch Prämiirung von Abhandlungen und methodischen Schriften, welche im Geiste Diesterweg's verfaßt sind.

§. 3. Mittel. Die Mittel zur Ausführung des in §. 1 und §. 2 angedeuteten Zweckes ergeben sich: a) durch die Zinsen des Kapitals, welches aus den Ueberschüssen der zur Errichtung des Diesterweg-Denkmals gesammelten Beiträge stammt, so wie aus ferneren Zuwendungen sich ergeben möchte; b) aus freiwilligen laufenden Beiträgen.

§. 4. Mitgliedschaft. Mitglied der Stiftung ist: a) Jeder, so lange er zu dem in §. 3 bezeichneten Zwecke einen Jahresbeitrag zahlt; b) Jeder, der dem Kapital eine Summe von mindestens 25 Thlr. zuwendet.

§. 5. Rechte der Mitglieder. Die Mitglieder wählen in der General-Versammlung das Curatorium. Die General-Versammlung findet in der ersten Hälfte des October statt, und werden in derselben alle durch das Statut vorgesehenen Geschäfte erledigt. Auswärtige, in der General-Versammlung nicht anwesende Mitglieder können sich durch schriftliche Stimmabgabe an der Wahl betheiligen.

§. 6. Curatorium. Das Curatorium besteht aus mindestens neun in Berlin wohnenden Mitgliedern. Es constituirt sich für die Dauer eines Jahres dahin, daß es aus seiner Mitte einen Vorsitzenden, einen Schriftführer, einen Schatzmeister ernennt. Die Uebrigen fungiren als Beisitzer.

Das Curatorium verwaltet das Stiftungsvermögen und besorgt alle mit den Interessen der Stiftung verbundenen Geschäfte unentgeltlich; nur baare Auslagen werden vergütigt.

§. 7. Preisaufgaben. In der General-Versammlung werden Vorschläge zu Preisaufgaben gemacht und discutirt. Die definitive Entscheidung liegt dem Curatorium ob. Dasselbe veröffentlicht die Preisaufgabe in den Rheinischen Blättern und durch die allg. deutsche Lehrerzeitung. Die Ein-

sendung der möglichst deutlich geschriebenen Concurrenzarbeiten an den Vorsitzenden des Curatoriums muß bis zum 1. August f. J. erfolgen. Auf den eingesendeten Arbeiten darf der Name des Verfassers nicht stehen; es sind dieselben vielmehr mit einem Motto zu versehen, welches zugleich außen auf ein versiegelt beizufügendes, innen die Adresse des Verfassers enthaltendes Couvert zu setzen ist.

Die Höhe der Prämie richtet sich nach den vorhandenen Mitteln und wird vom Curatorium bestimmt.

Die gekrönte Preisschrift bleibt Eigenthum des Verfassers, jedoch wird die Prämie erst nach Veröffentlichung derselben gezahlt. Für den Fall, daß die prämiirte Schrift als Broschüre erscheint, ist eine vom Curatorium bei Veröffentlichung der Aufgabe zu bestimmende Anzahl von Exemplaren demselben zu ⅔ des Ladenpreises für die Mitglieder der Stiftung zur Verfügung zu stellen.

§. 8. Preisrichter. Von dem Curatorium werden fünf Personen zu Preisrichtern gewählt, von denen die drei in erster Linie Gewählten zur Uebernahme der Beurtheilung aufgefordert werden. Für den Fall der Behinderung treten der Reihe nach die folgenden ein. Aus den Mitgliedern des Curatoriums darf nur Einer als Preisrichter und nur Einer als Stellvertreter gewählt werden.

Die Preisrichter senden die mit ihrem Urtheil versehenen Concurrenzarbeiten bis zum 1. Oktober an das Curatorium ein. Für den Fall nicht erreichter Uebereinstimmung entscheidet das gesammte Curatorium nach Maßgabe der eingegangenen Urtheile über die zu prämiirende Schrift.

Die Eröffnung des den Namen des Verfassers der gekrönten Preisschrift enthaltenden Couverts findet in der Versammlung am 29. Oktober statt.

§. 9. Verwaltung des Vermögens und Rechnungslegung. Das Curatorium hat für sichere Anlegung und Aufbewahrung des Stiftungsvermögens Sorge zu tragen und muß in der General-Versammlung Rechnung legen. Die in der General-Versammlung Anwesenden wählen aus den Mitgliedern der Stiftung drei Rechnungs-Revisoren, welche über das Resultat der Prüfung und den Stand der Kasse in der Jahresversammlung am 29. October und demnächst in den Rheinischen Blättern und in der allg. deutschen Lehrerzeitung zu berichten haben.

§. 10. Beitragserhebung. Die Jahresbeiträge der in Berlin wohnenden Mitglieder werden im Mai durch den Schatzmeister erhoben, von den auswärtigen Mitgliedern in demselben Monat durch Postsendung erbeten.

§. 11. Statutenabänderungen. Anträge auf Statutenabänderungen müssen dem Curatorium bis zum 1. Oktober eingesendet werden. Die Anträge werden in der General-Versammlung bekannt gemacht und zur Erledigung gebracht.

Litterarischer Anzeiger

zum 5. Heft des 43. Jahrgangs.

Druck: Wilhelm Baensch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1870. VI. Heft.
(November — December.)

Frankfurt a. M.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung
(Moritz Diesterweg.)

I.

Im Sturme.

Sturm ist draußen, und Sturm ist drinnen im Gemüthe. Und der Sturm begann, als wir geplagten Schulmeister, die wir der kurzen Ferienzeit sehnsüchtig entgegen zu keuchen pflegen, uns eben anschickten, der verdienten Ruhe und Erholung zu pflegen. Der allmächtige Schulmeister, welcher schließlich die Geschicke der Völker und aller Einzelnen lenkt und den rothen Faden der Entwicklung, der sich durch das Gewirre der Weltgeschichte unverkennbar hindurchzieht, trotz aller Einfälle und Machinationen kluger und klügster Gewalthaber ruhig und consequent weiter spinnt — der allmächtige Schulmeister rief uns mit unsern Schülern und deren Eltern, mit allen Mündigen und Denkenden unserer Nation und der gesammten gebildeten Menschenwelt zurück auf die Schulbank, um uns einige jener großartigen, spannenden und lehrreichen Lectionen zu ertheilen, die er von Zeit zu Zeit für uns Menschenkinder einrichtet. Ja, spannend, äußerst aufregend und erschreckend war sogleich der Beginn der Lection. Daß sie früher oder später erfolgen müsse und werde, war allen denen klar, die etwas weiter sahen, als ihre Nase reicht; aber daß die Gewalthaber der grande nation nach so kurz vorhergegangenen bündigen Friedensversicherungen die albernste Veranlassung vom Zaune brechen würden, um über unser Vaterland räuberisch herzufallen, das konnte kein halbwegs Vernünftiger nur im Entferntesten erwarten. Die Kriegsfurie wurde von unsern Erbfeinden losgelassen. Die Störung der Ruhe erschien wie ein Blitzstrahl aus heiterm Himmel. Man schließt von sich auf Andere; ergo konnte der

vernünftige, besonnene und vorsichtige Deutsche nur glauben, daß die drüben jenseits der Vogesen und Ardennen alles zu einem gewaltigen Schlage auf uns bis ins Einzelne hinein vorbereitet und eine folgenschwere, uns zu den schrecklichsten Leiden verurtheilende Ueberrumpelung unseres Vaterlandes zu gewärtigen sei. Und wenn wir auch wußten, daß die weltberühmte Organisation unseres Heeres alles leisten werde, was irgendwie im Bereiche des Möglichen liegt, so erschien doch der Vorsprung, den der von uns für listig gehaltene Feind zu haben schien, äußerst bedenklich. So suchten wir also die Ruhe und kamen in die fieberhafteste Aufregung hinein. Aus war es mit Reiseplänen und Erholungsprojecten; patriotische Begeisterung und Kampfesmuth erfüllte selbst die ältere Generation, welche nicht mehr berufen sein kann, die „Wacht am Rhein“ zu übernehmen und die Inhaber der Chassepots und Mitrailleusen zu züchtigen. Aus war es auch mit der Arbeitslust und Arbeitskraft im Dienste des Gedankens; Geist und Sinn war nur auf das Drama gerichtet, das im Begriffe war, sich zu entwickeln, und man erwartete ängstlich das Aufrollen des Vorhangs. Die persönlichen Angelegenheiten erschienen dem Gewissenhaftesten plötzlich klein und unbedeutend; das beste Raisonnement über die Lösung schwebender Fragen konnte nicht gelesen, der einfachste Artikel gewöhnlichen Calibers nicht geschrieben werden.

Da plötzlich brach durch die Nacht banger Ungewißheit und Zweifel ein Freudenstrahl hindurch. Bavaria's König gab Marschbefehl, und die Einigkeit Deutschlands wurde zu einer beseligenden Gewißheit. Der Main zerklüftete zwar das deutsche Land, aber nicht die deutsche Treue. Der Lügencäsar auf schwankendem Throne war trotz der ausgedehntesten und bestorganisirtesten Spionage, welche er im deutschen Lande eingerichtet hatte, schlecht bedient worden. „Lern' dieses Volk erst kennen, Knabe.“ Nord und Süd können sein, wie Mann und Weib, können sich necken, ja sogar ernstlich zanken und schlagen; aber mischest Du Dich in ihre Händel, Unberufener, so fallen sie über Dich her und zahlen Dir den Lohn für Deine dumme Naseweisheit und Arroganz ungeschmälert aus. „Von allen

Geistern, die verneinen", so meint Gott der Herr im „Faust," „ist mir der Schalk am wenigsten verhaßt; der lebt und treibt und muß als Teufel schaffen." Und der alte Schalk an der Seine, der Deutschland in seine Ohnmacht zurück werfen wollte, mußte als Teufel die Brücke über den Main bauen und seine Sache also machen, daß unsere Nation so recht inne wurde, welch ein mächtiges Band sie innerlich zusammenhält, mußte „die heimliche Liebe, von der Niemand nichts weiß," zu einem mächtigen und gewaltigen Feuer anfachen, das nun brennen wird auf deutscher Erde, so lange „die deutsche Zunge klingt."

Begreift ihr den Sinn der ersten Lection, die wir in den Ferien empfingen? „Ein köstlich Ding ist's," so hörte ich aus dem Vortrage heraus, „Mitglied einer großen einigen Nation zu sein." Das Nationalgefühl wird uns noch immer abgesprochen. Eine unpatriotische deutsche Zeitung Nordamerika's vom neuesten Datum, die mir eben zu Gesichte kam, enthält den nichtswürdigen Satz: „Der Vorzug der Deutschen ist es eben, keinen Patriotismus zu haben." Wir danken für diesen erträumten Vorzug, danken für die Ehre, aus Mangel an Patriotismus Spielball eines beliebigen Despoten zu sein, danken für das Vergnügen, unsere Saatfelder von fremden Horden zertreten zu sehen, mit unserm Blute diese Saatfelder düngen zu müssen. Ist Dir's nicht einerlei, ob die Familie, der Du angehörst, geachtet und geehrt, oder verachtet und beschimpft dasteht, so kann Dir's auch nicht gleichgültig sein, ob die Nation, der Du angehörst, würdevoll und mächtig dasteht im Rathe der Völker, oder als fünftes Rad am Wagen behandelt wird. Uns Deutschen mißfallen Hochmuth und Arroganz, und wir wollen uns diese Abneigung bewahren: aber an unserer Stirn soll nun und nimmer geschrieben stehen: „Entschuldigt, daß mich unser Herrgott geschaffen hat." Wir hatten es leider schon so weit gebracht, daß wir uns über unsere eigene Nullität lustig machen konnten. Wir selbst fabricirten die über alle Maßen erschreckliche und nichtswürdige Redensart: „Spei mir ins Angesicht, ich bin ein Deutscher!" Und alle unsere Brüder in fremden Landen haben zu erzählen gewußt von der Schutz-

losigkeit, der sie ausgesetzt waren, von dem Hochmuthe, mit dem sie von den Angehörigen politisch starker Nationen betrachtet wurden. Sie wußten aber auch von 1866 zu erzählen, von dem Umschwunge der öffentlichen Meinung über die Deutschen, welche sich in aller Welt vollzog, von der steigenden Achtung, die ihnen von allen Seiten entgegengebracht wurde. Verlaßt euch darauf, ihr Verächter Deutschlands, ihr Philister innerhalb und außerhalb des Vaterlandes, mit dem Mangel an Patriotismus ist es bei uns ein für allemal vorbei, gottlob vorbei, und diese Lücke im deutschen Gemüthsleben ist, wenn sie jemals vorhanden war, vollständig ausgefüllt! Und nun, ihr Erzieher des Volks, habt ihr die Mission, das Feuer zu unterhalten und unausgesetzt zu schüren; vor Allem seid ihr Mütter Vestalinnen im heiligen Tempel, die ihre Schuldigkeit thun werden. Die Forderung an uns, vaterländische Gesinnung zu erwecken und zu pflegen, haben wir von jeher als eine wohlberechtigte anerkannt. Aber wir hatten bisher einen schweren Stand. Die Glanzpunkte unserer Geschichte gehörten der langen Vergangenheit an; Wüste auf Wüste folgte nach dem Glanze. Dann ein schnelles Aufflackern des nationalen Geistes und wieder ein eben so schnelles Verlöschen. Das sollten Sprache und Litteratur, Geographie und Lied vollständig ersetzen, was nur eine glanzvolle Geschichte zu leisten vermag: lebendige Anregung und wirksame Entfaltung vaterländischen Sinnes. Sein Vaterland kann man nur lieben, wenn es wirklich liebenswürdig ist. Zur Liebe kann man nicht zwingen und nicht überreden, weder sich noch Andere. „Im Anfang war die That.“ Herrliche Thaten machen Nationen liebenswürdig. Sie sind jetzt geschehen und werden auch ferner geschehen, und so ist der Boden für uns Erzieher geebnet. Die Geschichte der jüngsten Tage ist uns eine mächtige Helferin, und sie wird mehr wirken als Sprache und Litteratur. Fassen wir also ins Auge, was uns zu thun obliegt. Fortan heißt es für alle Zeiten: Kein Norden und kein Süden, kein Osten und kein Westen, keine Preußen, Bayern, Schwaben, Hessen: das ganze Deutschland soll es sein! Sie haben bereits ihr Blut miteinander vermischt, die deutschen Stämme, und Wunder

der Tapferkeit gethan. Wer hat sich kühner gezeigt im Kampfe: der Preuße oder der Bayer, der Sachse oder der Schwabe, der Friese oder der Hesse? Kannst du einem Stamme die Palme reichen? Nimmermehr; sie alle waren Helden, Mann für Mann, und wo der Deutsche stand, da war der Deutsche todesmuthig und groß. Also lehrt die Geschichte. Und darum soll es das ganze Deutschland sein und ennige, dauernde, heilige Liebe und Treue soll Alle vereinen von nun an bis in die fernsten Zeiten hinauf!

Ja, ein Sturm ging durch das deutsche Land und die Heere des Seinemannes blieben verdutzt an den Grenzen stehen. Man hatte eine Ahnung von der Vortrefflichkeit der preußischen Heeresorganisation, traute ihr aber doch mehr zu, als sie zu leisten vermochte, und versäumte die Gelegenheit, einen schnellen Raub auszuführen. „Wen der liebe Gott verderben will, den schlägt er mit Blindheit.“ Blind waren sie, als sie das entsetzliche Unheil des Krieges heraufbeschworen; wie Erblindete harrten sie an der Grenze. Nun aber feierte preußische Vorsicht, Umsicht und Besonnenheit, preußische Energie und Thatkraft überaus glänzende Triumphe. Riesige Armeen wurden aus dem Boden gestampft, und im großartigen Gewühle wußte man nicht, was man mehr bewundern sollte: die Eile in der Weile, oder die Weile in der Eile, die Rastlosigkeit oder die Besonnenheit, die Schnelligkeit oder die Pünktlichkeit. Merkt auf, ihr Erzieher — die zweite Lection: Im Zeitalter der That muß die Ausbildung der Thatkraft, die Willensbildung unser Hauptaugenmerk sein. Schon Friedrich Fröbel hat es erkannt und ausgesprochen, daß das Zeitalter der Thatkraft angebrochen und die Erziehung zur Werkthätigkeit und zum energischen Handeln die erste Forderung unserer Zeit sei.

Darum walte in unseren Räumen eine straffe Disciplin die sich sehr wohl verträgt mit Herzlichkeit und Gemüthlichkeit unbedingter Gehorsam, der zur Selbstbeherrschung und damit zur Kräftigung des Willens überhaupt führt, strenge Ordnung, eiserner Fleiß. Es werde im Unterricht überall der Accent mehr auf das Können, auf Ausführung und Thun als auf

das bloße Wissen gelegt. Letzteres ist der Hase, aus dem der Hasenpfeffer, die geistige Nahrung präparirt wird; aber es ist mehr Mittel zum Zwecke, als Zweck an sich und seine Aneignung soll derartig vor sich gehen, daß der Schwerpunkt aller Arbeit in der Schule stets im Erkennen und im Können ruht. Darum herrsche endlich Frische in unseren Räumen: frische Bethätigung der Körperkraft, gesunder Wechsel von Ruhe und Bewegung, energische Anspannung der Körper- wie der Geisteskraft! Die Jugend bildet die große allgemeine Ersatzreserve, welche nach uns die Arbeit im Dienste der Cultur, auch die Vertheidigung des Vaterlandes zu übernehmen hat. Je besser die Ersatzreserve, um desto besser die Armee, die Arbeiter und Kämpferschaar auf dem geweiheten Boden Germaniens! Hat man von jeher erwartungs- und hoffnungsvoll auf die Erzieher geblickt und ist die Anerkennung der Wichtigkeit von Jahr zu Jahr gestiegen, so läßt sich erwarten, daß das in Schlachtendonnerwetter verjüngte und erneuerte Vaterland sein Auge noch fester auf uns richten und mehr als je verlangen wird, daß der Erzieher seine Schuldigkeit thue. Sind sie alle gesonnen, wie wir es sind, die sich um das Pestalozzi-Diesterwegische Panier geschaart haben, so läßt sich erwarten, daß diese Erwartung keine leere sein und bleiben werde.

Die gewaltigen Vorbereitungen waren vorüber. Und die Heere blieben nicht am Rheine stehen, sondern marschirten wie zu Blüchers Zeit nach Frankreich hinein. Und jetzt geschehen all die staunenswerthen Thaten, die den ehernen Griffel der Klio in freudige Bewegung setzen und unserm Volke zum ewigen Ruhme gereichen. Die rohen Söhne Afrikas, diese herrlichen Vertreter der Civilisation erfuhren vermittelst ihrer Haut das Gewicht und den niederschmetternden Einfluß der Bildung und Gesittung. Bildung — das ist der Inhalt der dritten Lection — macht nicht allein glücklich, bereitet nicht allein ein menschenwürdiges Dasein: Bildung macht auch stark, todesmuthig und unüberwindlich. Die gebildetste der Nationen wird in Zukunft auch die herrschende sein. Wir haben „im europäischen Concerte" einen Vorsprung in Betreff der Bildung; darum haben wir auch

einen Vorsprung in Hinsicht der Macht. Bleiben wir in Deutschland auf der Bildungsbahn im Vordertreffen, so marschiren die Andern an der Spitze der Civilisation, d. h. immer fliehend vor uns her, wie ein Berliner Witzblatt treffend bemerkt. Nicht umsonst verlangt Preußen, verlangen die Deutschen eine immer weiter und tiefer dringende Bildung von ihren Offizieren; nicht umsonst prämiirt man die Bildung durch kürzere Dienstzeit im Heere: was an Bildung gewonnen wird, verstärkt sogar Bajonette und Kruppsche Kanonen. Aber nicht blos auf die Bildung der Offiziere, auf die jedes Einzelnen kommt es an. Ceterum censeo: der demokratischen Institution des deutschen Heeres muß die demokratische allgemeine Volksschule folgen, welche jedem deutschen Kinde die Gelegenheit bietet, sich ausschließlich und allein nach Maßgabe seiner Anlagen zu entwickeln. Und wenn nach den gewonnenen Siegen und der beginnenden Wiedergeburt der Nation nicht der Regulativjammer endlich zerstiebt, wie die trüben Nebel vor der aufgehenden Morgensonne, so sind wir nicht werth, Deutsche zu heißen. Schlimm genug, daß wir mitten in diesen herrlichen Tagen uns dieses traurigen Denkmals einer elenden Zeit noch erinnern und für die Hinwegräumung alten Schuttes vom „innern Düppel" rechtzeitig präpariren müssen. Wohin wären wir gekommen, wenn die wahnsinnige Reaction, welche die Regulative gebar, auch das Militärwesen, die höheren Schulen ergriffen hätte? Letztere gingen im Ganzen ihren schönen Gang und lieferten den gebildeten Stamm des Heeres; dieses, das Heer, wurde unter König Wilhelms langjährigem Einfluß stets reformirt und vervollkommnet. Wäre dem Fortschritte überall gehuldigt worden, wie im Heere: wahrlich, es wäre eine Wonne in Deutschland zu leben! So konnte die Bildung siegen trotz der Regulative im Jahre 1866; so siegt sie heute. Oder wird man auch dieses Mal blödsinnig genug sein, dem reactionären Plunder die glänzenden Erfolge unserer Waffen zuzuschreiben? Jetzt, wo den Sachsen, den Thüringern, den Bayern 2c. der wohlverdiente Lorbeerkranz auf die Stirn gedrückt wird, obgleich sie sich nie geschmeichelt haben, Präparate des Herrn Stiehl zu sein?

Sieg über Sieg! Ein Ferienvergnügen seltener Art. Und dabei hüben die bescheidenen Berichte, welche stets durch die Thatsachen in den Schatten gestellt werden, und drüben die Lügen und Uebertreibungen. Inhalt der vierten Section: „Es ist und bleibt die Aufgabe und der Preis des Lebens, mit dem sichersten Selbstgefühl und dem edelsten Stolze die einfachste Bescheidenheit und die stillste Demuth zu verbinden.“ Das Selbstgefühl quillt aus der That und allein aus der That. Es stieg in Preußen seit 1866; es wird in ganz Deutschland sich mächtig regen vom Jahre 1870 an. Es ist nothwendig und muß auch schon auf den Schulbänken durch ein thatkräftiges Arbeiten im Keime errungen werden. Selbstgefühl entwickelte die edle Königin Luise, die herrlichste Frauengestalt der Geschichte, mitten im Unglücke dem stolzen Corsen, dem Genie des Säbels gegenüber. Zu ihrem Grabe ist der königliche Held, der jetzt unsere siegreichen Schaaren leitet, gewandelt, um sich in ihrem Andenken zu weihen und zu stärken. Und das Meisterwerk Rauch's hat ihm sicher ermuthigend und beifällig zugelächelt, und die Manen der Verewigten haben segnend ihre Hände erhoben und den greisen Feldherrn begleitet zum schweren Kampfe. Selbstgefühl athmeten beim Ausbruch des Kampfes die Regierungsorgane. „Es ist keine Veranlassung zur Entmuthigung vorhanden“, tröstete man von oben herab, und die Thatsachen bewiesen gleich hinterher, daß Wahrheit geredet worden. Das Selbstgefühl der deutschen Jugend sei Gegenstand unserer Pflege, damit es das zukünftige Deutschland begleite wie das heutige in schweren Tagen. — Der edle Stolz besteht darin, daß man sich für zu gut hält, um in irgend welcher Weise gemein zu sein, also auch darin, daß man sich für zu gut hält, zu lügen, selbst wenn das Geständniß der Wahrheit unangenehm und nicht ungefährlich ist. Wie viel haben wir schon geschrieben und gelesen über die Erziehung zur Wahrhaftigkeit? Und doch ist dieses Thema so wichtig, daß man es immer aufs Neue ins Auge fassen muß. Sie, die Wahrhaftigkeit, bildet den festen Grund und Boden aller Sittlichkeit, während die Lüge ein Mistbeet ist, auf dem alles Gemeine üppig empor wuchert. Die Lüge ist der Leute Verderben,

nicht blos des Einzelnen, sondern ganzer Nationen, wie das unglückliche Volk heute beweist, das der Lüge förmlich zum Opfer gefallen ist. Nicht besser kann man die französische Verlogenheit und deren Folgen schildern, wie die Magdeburger Zeitung gethan; sie schrieb also: „Wenn man all' die widerwärtigen Eigenschaften zusammenfaßt, welche die französische Nation in dieser tragischen Zeit vor den Augen der Welt enthüllt, so stößt man als Wurzel von Allem auf die Lüge, und man erkennt zugleich, wie diese Lüge die Ursache der Strafgeschicke ist, von welchen das hochmüthige Volk jetzt ereilt wird. Es ist schon unangenehm genug, einen einzelnen verlogenen Menschen vor sich zu sehen; es ist ekelhaft, die Lügenhaftigkeit als stehenden Zug einer Familie zu beobachten: aber wahrhaft scheußlich ist der Eindruck, wenn ein ganzes Volk, oder doch die herrschenden Classen eines Volkes dem Laster der Lüge wie eine Pest verfallen sind. Ist es mit einer Nation erst so weit gekommen, so hört die Möglichkeit der Besserung, der Wiedergeburt auf; denn diese Möglichkeit hängt von der Einsicht in die begangenen Fehler ab, von der Offenheit, welche sich selber anklagt, von dem Entschlusse, neue Wege einzuschlagen. Ein Volk, welches sich selber gewohnheitsmäßig belügt, kann niemals zur inneren Einkehr, niemals zur sittlichen Erneuerung kommen. In Preußen folgten auf die Schlacht bei Jena und den Umsturz der Monarchie Friedrichs des Großen die herrlichen Tage des Freiheitskampfes; aber sie folgten nur, weil wir in uns gegangen waren, weil wir unsere Irrthümer gebüßt, weil ein Jeder nicht die Andern verklagte, sondern sein eigenes Theil Schuld mit auf sich genommen hatte. Wir waren mit uns ins Gericht gegangen, ernst, streng, wahrheitsgetreu; darum half uns der Gott der Gerechtigkeit und der Gnade. Wo aber findet man in Frankreich eine Spur davon, daß dieses Volk die Gerichte der Vorsehung erkennt? Der Eine schiebt die Schuld auf den Andern. Das Volk flucht der Regierung, welche doch nicht kriegerischer war, als die Parteien. Niel und Le Boeuf redeten frischweg von 700,000 bis 800,000 Mann, von 450,000 Mann Mobilgarde, während sie doch wußten, daß das alles Schwindel war;

diese Lügen verstanden sich für sie so von selbst, daß sie sie auch bei uns Deutschen voraussetzten. Und wenn sie etwa an unsere Ueberlegenheit der Zahl nach glaubten und bedenklich werden wollten, so brauchten sie nur irgend ein Geschichtsbuch eines französischen Historikers, sie brauchten vor Allem nur die 20 Bände des Herrn Thiers vom Consulat und Kaiserreich nachzuschlagen, um sofort von ihrer Unüberwindlichkeit überzeugt zu werden. Wann hatte nach diesen Geschichtsschreibern eine französische Armee eine Schlacht verloren? Niemals, schlechthin niemals. Wenigstens niemals, wenn nicht irgend ein Grouchy oder Marmont Verrath gesponnen; wenn der Kaiser nicht zufällig einen Anfall seines Magenleidens gehabt, oder wenn nicht eine fünffache Ueberlegenheit sie erdrückt hätte. In dem ganzen Geschichtswerke von Thiers findet sich auch nicht bei einer einzigen der entscheidenden französischen Schlachten richtige Angaben über die gegenseitige Heeresstärke; Alles ist tendentiös entstellt, alles übertrieben, alles auf die Vermehrung der Gloire mit bewußter Unwahrhaftigkeit berechnet. Wie soll ein Volk, dessen gebildete Kreise solche Nahrung empfangen, zu einer rechtschaffenen Selbsterkenntniß gelangen? Wir ehrlichen Deutschen waren starr über die Münchhausiaden, welche wir von Paris hörten, daß bei Wörth 140,000 Deutsche gegen 35,000 Franzosen gestanden, daß in der Pfalz der Kronprinz und nachher bei Metz Friedrich Carl verwundet und mit ihnen je 40,000 Preußen gefallen, verwundet oder gefangen seien. Aber diese Schilderungen der Gegenwart sind ganz entsprechend den Bildern, welche die Franzosen von ihrer Vergangenheit gemacht haben... Der Fall eines großen stolzen Volkes hat immer etwas Tragisches, Mitleid erregendes, selbst für den Sieger; — wo aber so jeder Rest von Wahrheit, von Würde und Noblesse verschwunden ist, da wird selbst der Untergang zu einem Schauspiele, welches Ekel erregt." Und wie benehmen sich die Sieger, unsere Landsleute in dieser gewaltigen Zeit? Hören wir den Staatsanzeiger: „In ernster Haltung hat Berlin die eroberten Geschütze einziehen sehen, an denen die blutigen Spuren von Siegern und Besiegten noch hafteten. Aus manchem Blicke war deutlich das Bewußt-

sein zu lesen, daß es nur untergeordnete Momente in dem großen Kampfe seien, an welche diese Trophäen erinnern. Mit welch wüstem Jubel hätte Paris solche Siegesbeute begrüßt in seiner fieberhaften Angst um die „Gloire“ der „großen Nation“ — dort fast das einzige Band in der wilden Parteizerrüttung. Entblößten Hauptes stehen wir da, wenn wir hier unsere gefallenen Helden in den heimathlichen Boden senken! Entblößten Hauptes, wie die Waffenbrüder an den großen Gräbern auf den Schlachtfeldern. Wir fühlen ehrfurchtsvoll das Wehen des Geistes, von welchem unsere erbleichten Söhne erfüllt waren, als sie hingingen in den Tod für das Vaterland. — Starben sie doch so freudig für eine große, schöne Aufgabe unseres Volkes! Aber jene ruhelose, dem Spiele wüster Leidenschaften so oft anheimfallende Nation, die abermals unendliches Weh über Deutschland gebracht hat, sie ahnt es von Neuem, daß es sittliche Mächte sind, denen sie erliegen wird — sittliche Mächte, gegen welche die vollkommensten Waffen und die rauflustigste Soldateska vergebens ankämpft. Die Blüthe unseres Bürgerthums die Blüthe unseres Adels geht mit ritterlichem Sinne in den Opfertod. Uns alle durchdringt das Bewußtsein, daß es gilt, die kommenden Generationen in Deutschland vor der „großen Nation“ mit ihrer politischen und socialen Fäulniß zu retten. Mit dieser denkt sie uns zu beglücken, wenn sie mit unersättlicher Gier nach dem Erbe unserer Väter die Hand ausstreckt! Ehrfurcht vor Gott, rechtschaffene Arbeit, gewissenhafte Pflichterfüllung und treue Hingebung an das Vaterland in Noth und Tod, das sind altererbte Tugenden unserer Fürsten und unseres Volkes. Das ist der innerste Kern, auf dem die mächtige Ordnung und Zucht in unserem Staatswesen und unserer Armee ruht.“ — Den genannten sittlichen Mächten immer neue Unterthanen zu verschaffen, ist unsere, der Erzieher höchste und hehrste Aufgabe. Im Interesse der intellectuellen Ausbildung werden an uns höhere und immer höhere Aufgaben gestellt. Fast scheint es, als ob Gefahr im Anzuge, daß die religiös-sittliche Bildung darüber vernachlässigt, wenigstens zu weit in den Hintergrund geschoben werde. Verfallen wir nicht in Einseitigkeiten. Es

bleibt dabei: So hoch der Himmel über der Erde ist, soweit überragt der innere Werth eines Menschen das, was er weiß und kann. Darum sollen unsere Schulen wirkliche Erziehungsanstalten sein und bleiben und immer mehr werden, und unsere Schulinspectoren sollen eine Bildungsanstalt mehr nach dem sittlichen und versittlichenden Geiste, der durch das Ganze weht, als nach den Wissensquantitäten schätzen lernen, die in der Werkstatt erworben werden. Tüchtiges Wissen ist herrlich; aber Eins thut vor Allem noth, und dieses Eine ist das Beste: die Entwicklung eines erstarkten, unverrückt auf das Edle gerichteten Willens vermittelst der organisch in einander greifenden Einrichtungen und des ganzen Geistes einer Bildungsanstalt. — Mit dem edlen Stolze, so sagten wir oben, soll sich paaren die einfache Bescheidenheit. „Wir sind durch die schnellen Siege etwas verwöhnt", sagte unser gekrönter Heerführer; „wir kommen dieses Mal so leichten Kaufs nicht davon.„ „Wir haben es mit einer großen und tapfern Macht zu thun; aber Gott wird doch schließlich unserer gerechten Sache den Sieg verleihen." Und die Franzosen? Sie waren des nahen Triumphes ihrer Waffen ganz sicher; sie rückten am Napoleonstage im Geiste über den Rhein; sie bemitleideten uns geradezu, weil wir den leichtfertig hingeworfenen Fehdehandschuh aufnahmen und nicht von vornherein zu Kreuze krochen. Bereitelt ist die Nation gerade so sehr, wie sie verlogen ist. Wie kann das auch anders sein? Das einzige Disciplinarmittel bildet in den französischen Schulen eine unmäßige Erregung und Entfaltung des Ehrtriebs. Alle die Geschenke, die öffentlichen Belobigungen und Küsse laufen auf weiter nichts hinaus, als auf eine krankhafte Stärkung des Eitelkeitsteufels. Halten wir unsere deutschen Jungen bescheiden wie bisher und halten wir uns fern von jener philanthropischen Schwächlichkeit, die sich in disciplinarischer Hinsicht nie zu strengen und durchgreifenden Strafen zu erheben vermag. Viel höher als alle die Faseler, welche nachgerade auch bei uns ein Staatsverbrechen daraus machen, wenn ein Vater seinen ungerathenen Sohn ernstlich züchtigt, steht in meinen Augen der alte Weise Sirach mit seinem: „Beuge ihm den Rücken, die-

weil er jung ist.“ Setzen wir den Rohrstock principiell und für immer bei Seite, so bleibt nichts anders übrig, als eine unmäßige Anregung und Kräftigung des Ehrtriebs auf Kosten der sittlichen Würde und Kraft des jungen Menschen. Wer aber an die Stelle des Respects vor derber Züchtigung den Ehrgeiz treten läßt, der treibt die Teufel aus durch Beelzebub, den Obersten der Teufel. Wir sehen in unserer Zeit, welche Verheerungen dieser Oberst anzurichten vermag, und werden uns hoffentlich warnen lassen. — Der Bescheidenheit soll sich endlich beigesellen die stille Demuth vor Gott. Sie trat uns in unserem Volke jüngst überall entgegen, bei den Heerführern, wie bei den Heeresmassen, ja selbst in allen Siegesnachrichten. Und während unsere Heeresführer für ihre gerechte Sache den Segen des Himmels erflehten, verkündete der Mann an der Seine seinen Schaaren, daß „das ganze Weltall“ — wohlgemerkt: nicht blos Europa und die ganze civilisirte und denkende Welt, nein wirklich das Weltall auf sie blicke. Da keine Nachricht vom Weltall zu uns dringt, werden wir schwerlich erfahren, was es denkt über den Verlauf der Dinge.

Noch ist der große Kampf nicht ausgekämpft, und noch immer erheben sich betend die Hände zu dem Geber aller guten Gaben. Aber frohe Hoffnung auf den schließlichen und entscheidenden Sieg erfüllt bereits die Gemüther. Dann wird das Vaterland auferstehen in unvergleichlicher Schönheit und Kraft und eine große Zeit beginnen. Rüsten wir uns schon jetzt, daß diese große Zeit an den Erziehern des Volks nicht ein kleines Geschlecht finde!

Geschrieben am 31. August 1870. W. L.

II.

Eine gescheiterte Hoffnung.

Ich hoffte, wie immer, so auch dieses Mal, die allgemeine deutsche Lehrerversammlung besuchen und mich auf derselben nach meinen schwachen Kräften nützlich machen zu können; meine Hoffnung ging zu Scheiter, weil körperliches Leiden eine Reise nach Wien absolut unthunlich erscheinen ließ. Trauer empfand meine Seele, als der Arzt commandirte: „Hierbleiben! Du könntest nur reisen bei Strafe gänzlicher Erkrankung.“ Meine Wehmuth wurde wesentlich erhöht durch die meine Wenigkeit betreffenden Notizen in den öffentlichen Berichten. Sie zeigten mir, daß man mein Ausbleiben „sonderbar“ fand, obgleich ich meine Freunde beauftragt hatte, mich zu entschuldigen und die Ursache meiner Abwesenheit zu vermelden; ich ersah aus ihnen auch, daß eine gewisse Partei, die mit mir im Wesentlichen einer Fahne folgt, aber eine Erbitterung gegen meine Person zur Schau trägt, deren Ursache ich wohl ahne, aber doch nicht völlig begreife, den Versuch gemacht hat, mir im Voraus jede Betheiligung unmöglich zu machen. Der Herren Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Ich würde mich zwar ihrethalben nicht gescheut haben, meiner Meinung überall Ausdruck zu verleihen, freue mich aber doch hinterher, daß mich das Geschick vor unangenehmen und daher aufregenden und aufreibenden, rein persönlichen Kämpfen, die ich hasse wie die Pest, bewahrt hat.

Der Krieg um eine wichtige Sache ist auch mir willkommen; aber den Rittern, welche sich um nichts und wieder nichts die Sporen an mir verdienen wollen, werde ich nie auch nur mit einer Silbe antworten. — Nur einen albernen Vorwurf will ich kurz beleuchten. Man tadelte, daß ich einen Diesterweg'schen, für die allgemeine Lehrerversammlung bestimmten, aber nicht gehaltenen Vortrag halten und diesen Vortrag, der durch den Lauf der Dinge in manchen Stücken schon

etwas überholt ist, ergänzen wollte. Der Vortrag findet sich in dem mir zur beliebigen Verfügung überwiesenen litterarischen Nachlasse Diesterweg's. Ich hielt es für meine Pflicht, die werthvolle Arbeit ihrer ursprünglichen Bestimmung gemäß zu verwenden. Wie es möglich war, daß man mich wegen dieser Absicht tadeln, mir hämische Vorwürfe machen konnte, begreife, wer es vermag. Ich bin dazu nicht im Stande. Wehmuth aber ergreift mich, wenn ich beim Ueberblick über unser Kampfgebiet einerseits sehe, welch eine compacte und schlagfertige Macht uns, der vorwärtsstrebenden Partei gegenüber steht, und anderseits bemerken muß, wie die jüngsten Rekruten auf unsrer Seite sich bemühen, ihre älteren Mitkämpfer in den Staub zu ziehen. Unsere ganze Schaar sollte sich gegen ein derartiges Vorgehen ganz entschieden verwahren und der persönlichen Arroganz keinen Tummelplatz gewähren auf Kosten der Sache. Mit der Uneinigkeit, Scheel- und Schmähsucht im eigenen Lager erweisen wir natürlich unsern Gegnern den allergrößten Gefallen. — Ich persönlich trete gern vom Schauplatz, wenn ein Besserer und Begabterer für mich einzutreten vermag. Jedes Mal, wenn die in Rede stehende Versammlung von mir eine zusammenhängende Meinungsäußerung verlangte, hätte ich das Wort mit Vergnügen Anderen überlassen und viel darum gegeben, wenn es mir hin und wieder vergönnt gewesen wäre, stiller Beobachter und Kritiker zu sein. Dem Willen der Versammlung habe ich mich stets gebeugt aus Achtung vor der Lehrerwelt und in der Ueberzeugung, daß auch auf unserem Gebiete jeder nach Kräften seine Schuldigkeit thun müsse. Diesterweg pflegte mich früher jedes Jahr zu ermahnen, auf dem Platze zu sein, da, wie er sagte, von jeder Versammlung die Ehre des deutschen Lehrerstandes abhängig sei. Ich folgte seiner Aufforderung und habe geleistet, was ich vermochte. Ultra posse nemo obligatur! So viel in Betreff meiner persönlichen Angelegenheit.

Uebrigens habe ich entschieden Unglück gehabt in Betreff der Wiener Versammlung. Es hat mich sogar mein Berichterstatter trotz seiner wiederholten bündigen Versprechungen vollständig im Stiche gelassen. Da die stenographischen Protocolle

schon seit längerer Zeit gedruckt vorliegen, so wird sich nunmehr jeder meiner Leser sein Urtheil bereits gebildet haben. Man wird auch bereits wissen, in welchem Verhältnisse dieses Journal zu den dortigen Beschlüssen steht, da alle die in Wien angeregten Fragen auch von uns wiederholt besprochen worden sind und immer noch besprochen werden. Ich enthalte mich deswegen jedweder kritischen Bemerkung. Hervorheben will ich nur noch einmal, daß die zeitgemäße Erledigung der Schulorganisationsfrage nach meiner Meinung allein über die schwierige Frage in Betreff des Religionsunterrichts hinweg hilft. Ueberantwortet die Schule nur wirklich und vollständig den Pädagogen, und alles wird sich von selber machen. Der wirkliche Schulmann wird nur einen Religionsunterricht ertheilen können, der den neupädagogischen Principien nicht widerspricht — ohne seine individuelle religiöse Ueberzeugung irgendwie zu verleugnen. Zu einer solchen Verleugnung kann und darf man ihn unter keinen Umständen zwingen. Nimmt man ihm den eigentlichen Religionsunterricht, so hindert ihn dennoch nichts, seinen Ueberzeugungen irgendwo Ausdruck zu verleihen. Selbst in mathematischen Stunden kann man religiösen Einfluß ausüben. Die Schule gehört dem Volke und ihre innere Organisation und die Wirksamkeit in ihr den Schulmännern. Gelangt sie in die richtigen Hände, so fällt alles Uebrige, was uns sonst wünschenswerth erscheint, wie eine reife Frucht vom Baume.

Schließlich will ich gestehen, daß auch ich *eine* Theologie kenne, die mit den Principien der modernen Pädagogik in einem unversöhnlichen Gegensatze steht; aber ich bin nicht der Meinung, daß *alle* Theologie sich in gleicher Lage befindet. Vielmehr kann ich mich nicht entbrechen, die protestantischen Theologen von der Richtung des Protestantenvereins als unsere Mitarbeiter anzusehen. Sie kämpfen ebenfalls für die Emancipation der Schule von den Banden der Hierarchie, und mit ihnen vereint werden wir jedenfalls mehr erreichen, als wenn wir die von ihnen uns dargebotene Freundschaftshand ohne allen haltbaren Grund zurückstoßen. Einigkeit macht stark und Zersplitterung

der Kraft schwach. Die eitle Verblendung beachtet diese wichtige Wahrheit gewöhnlich sehr wenig.

„Das ist eine alte Geschichte;
Doch bleibt sie ewig neu.“

Leider, leider! W. L.

III.

Der Rückschritt in der Dotation der preußischen Volksschule.

Von Dr. W. Jütting zu Einbeck.

Man giebt uns Lehrern den nicht immer wohlgemeinten Rath: Kümmert Euch um Euer Amt und nicht um die Politik, um die Gesetzgebung und andere äußere Angelegenheiten, die dazu Berufene besser für Euch ordnen werden, als Ihr es könntet. Wir geben bereitwillig zu, daß eine Menge politischer, gesetzgeberischer, volkswirthschaftlicher Fragen uns wenig angehen; aber sollen wir in eigener Angelegenheit fort und fort als Unmündige mit beschränktem Unterthanenverstande behandelt werden? Sollten wir jetzt, da der preußische Staat vor einer neuen Schulgesetzgebung, eigentlich der ersten, steht, und die Regierung ihre Ansichten über dieselbe vorgelegt hat, auch noch mit unserm Urtheil, unsern Wünschen, unsern Klagen und Beschwerden zurückhalten? Es ist unser Recht und unsere Pflicht, unsere Stimme in Vereinen, in Petitionen und in der Presse so lange laut zu erheben, als bis man uns gerecht wird. Und wir dürfen und müssen nicht blos um Bildung und Freiheit, sondern auch um das tägliche Brot bitten, so lange als wir noch weit entfernt sind von der Erfüllung der tröstlichen Verheißung des §. 25. der Verfassung: „Der Staat gewährleistet den Volksschullehrern ein festes, den Localver-

hältnissen angemessenes Einkommen", und des §. 23: „die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener." Seit mehr als einem halben Jahrhundert haben preußische Volksschullehrer vergebens auf Erfüllung ihrer gerechten Wünsche gewartet, zum großen Schmerze selbst höchstgestellter Staatsmänner. Als 1849 wegen anderweiter drängenden Angelegenheiten das von dem Minister von Ladenberg entworfene Unterrichtsgesetz einstweilen beiseite gelegt werden mußte, erklärte derselbe Herr: „Dieser Verzug ist schmerzlich für darbende Lehrer, deren Lage von der Regierung sehr tief, deren Thränen zu trocknen als heilige Pflicht empfunden wird." In ähnlicher Veranlassung erklärte 10 Jahre später der Cultus-Minister v. Bethmann-Hollweg, daß die Frage der äußern Subsistenz der Volksschule und ihrer Lehrer und die darin waltende Methode in umfassender und gründlicher Weise zum Austrag zu bringen sei, damit der Unruhe, die schon seit einer Reihe von Jahren in dem uns allen ehrwürdigen Stande der Elementarlehrer waltet, sowohl in Bezug auf ihre Existenz, als in Beziehung auf das Ziel, das sie mit ganzer Kraft zu verfolgen haben, ein Ende gemacht werde, damit diese Unruhe dem Vertrauen zu der ihnen gewidmeten Fürsorge und der ungetheilten Aufmerksamkeit auf ihre Berufspflicht Platz machen möge.

Freilich meinte gleichzeitig das Stiehl'sche Centralblatt (für 1859 S. 105) auf Grund einer bis dahin innerhalb 6 Jahren erzielten Gehaltsaufbesserung von 426,000 Thlrn. — Das ist etwa 12 Thlr. per Kopf! — „Diese erlangten Resultate seien so bedeutend, daß die Befriedigung aller gerechten Ansprüche binnen wenigen Jahren erwartet werden könne," was Diesterweg der Zeit schon für eine gefährliche Täuschung erklärte; Jahrbuch 1860 S. 113.

Denn trotz aller in den letzten Jahrzehnten, aber auch erst seit 1848, wo ein allgemeines Interesse für Volksbildung erwachte, vom Staate und von den Communen gebrachten Opfer für die Volksschule ist die gegenwärtige materielle Lage ihrer Lehrer nicht blos eine überaus klägliche, sondern sie ist seit einigen Menschenaltern noch bedeutend zurückge-

gangen. Daß die preußische Volksschule sammt dem Seminarwesen seit einigen Jahrzehnten Rückschritte gemacht habe, ist vielfach in öffentlichen Blättern und im Abgeordnetenhause behauptet, von anderer Seite entschieden in Abrede gestellt worden. Daß aber selbst in der Dotation der Volksschulen seit einigen Menschenaltern trotz aller scheinbaren und wirklichen Fortschritte ein bedenklicher Rückschritt eingetreten sei, haben bislang nur vereinzelt pädagogische Fachschriften (z. B. Diesterweg's Jahrbuch 1860 S. 115) zu behaupten gewagt.

Schon der Umstand, daß bei allen Gehaltsaufbesserungen in Stadt- und Land die gegenwärtige Lage der Volksschullehrer immer noch eine überaus klägliche ist, läßt uns die Wahrheit der obigen paradox erscheinenden Behauptung ahnen. Wie weit haben wir's denn bis jetzt gebracht? Nach den letzten im Herbste 1867 vom Ministerium veröffentlichten „Statistischen Mittheilungen über das Elementarschulwesen in Preußen" hatten 1864 die 36,297 Elementarlehrer in Stadt und Land (N.B. incl. Lehrer an Mittelschulen und öffentlichen höheren Töchterschulen) durchschnittlich eine Diensteinnahme von 218 Thlr. — Subalternbeamte haben das Vierfache! —; die Stadtlehrer 294 Thlr. und die Landlehrer 185 Thlr. Und dazu welche Ungleichheit! In den Provinzen Preußen und Posen hatten 6536 Landlehrer durchschnittlich 157 Thlr., in Pommern 149 Thlr., in den 4 östlichen Provinzen überhaupt 165 Thlr. Von sämmtlichen Landschulstellen hatten fast 7% noch unter 100 Thlr. (in Pommern 18%), 28,6% unter 125 Thlr. (in Pommern 45,5%), 37,2%, also über ein Drittel unter 150 Thlr. (in Pommern 63,3%, also fast 2/3!). Im Ganzen haben (resp. hatten 1864) noch 1926 Lehrer d. h. 5,3% unter 100 Thlr., 5599=14,4% unter 125 Thlr., 10,287 = 38% unter 150 Thlr. Ueber 500 Thlr., womit Gymnasiallehrer in ganz Preußen beginnen — ihr Durchschnittsgehalt beträgt ca. 900 Thlr. — haben nur 806 Stellen, d. i. 2,2%, und diese werden meistens noch mit Litteraten besetzt, also für seminarisch gebildete Lehrer unzugänglich sein. Unglücklicher Weise werden Litteraten in Preußen noch

meistens da in großer Zahl angestellt, wo die Gehälter am geringsten sind. Wie groß die Zahl derselben ist, mag man daraus abnehmen, daß von 1862—64 in Preußen 2745 seminarisch gebildete Lehrer, 1071 nicht seminarisch gebildete (!) und 291 Litteraten angestellt wurden, von denen 69 allein auf die Provinz Preußen und 47 auf Pommern kamen. In den neuerworbenen Provinzen Hannover und Hessen stehts nicht besser, in Nassau, Frankfurt und Schleswig und Holstein allerdings etwas besser. In Hannover hatten 1865 die 4506 Lehrer ein Durchschnittseinkommen von 198½ Thlr und Wohnung (wofür in Städten indeß gewöhnlich nur 25 Thlr. angerechnet werden, während sie 50—100—150 Thlr. kostet). 9,2% sämmtlicher Stellen hatten noch unter 100 Thlr., 41,3% noch unter 150 Thlr.; über 300 Thlr. überall nur 606 d. i. 13,4% sämmtlicher Stellen. An Alters- und persönlichen Zulagen mögen in ganz Preußen allerhöchstens 10 Thlr. per Kopf gezahlt werden. An diesen Zahlen ist seitdem nichts Wesentliches geändert worden.

Das ist die ganze Errungenschaft seit 1848! Wie ist es möglich, daß eine Familie — und ¾ sämmtlicher Lehrer sind verheirathet! — die in der Stadt mindestens 6—800 Thlr. und auf dem Lande 4—600 Thlr. jährlich bedarf, damit auskomme? Sie kommt aber auch nicht aus. Wovon leben die Lehrer denn? Zur Hälfte vom Amt und zur andern Hälfte von Privatverdienst oder vom Privatvermögen. Lehrer mit Privatvermögen sind aber so selten wie weiße Mäuse, und zu Privatverdienst ist nicht überall Gelegenheit, Geschick und Zeit vorhanden. Was dann? Nun, Tausende von Lehrern müssen mit ihren Familien Noth leiden, darben. Daß die Welt das Lehrerelend noch so wenig wahrgenommen hat, ist für sie selbst ein Glück; denn was würde wohl aus der Volksschule werden, wenn in dem nothleidenden Lehrer Bildung und Ehrgefühl nicht noch die Herrschaft über die Noth hätten, wenn er sein Elend einem Proletarier gleich zur Schau trüge. Respect vor solcher Selbst- und Standesachtung, vor solcher Selbstgenügsamkeit und Entsagung, die lieber hungert, durstet und friert, die lieber auf

jeden Lebensgenuß verzichtet, als daß sie zerlumpt und bettelhaft einhergeht. Sobald der Lehrer sich als einen Proletarier zeigt, ist es um seine Selbstachtung, seine Selbständigkeit, sein Ansehen und seine Wirksamkeit geschehen. Gottlob, daß er das weiß!

Und doch mußte das Elend in vereinzelten Fällen hervortreten, nicht blos in Ostpreußen; von einzelnen Fällen lassen sich Schlüsse auf viele andere, noch bedeutendere ziehen. Es kann das gar nicht anders sein, da sich in des Lehrers Beschäftigung, Besoldungsweise und in seiner gesammten, amtlichen und gesellschaftlichen Stellung eine Revolution vollzogen hat und zum Theil noch vollzieht, welche für ihn in mancher Hinsicht zwar erfreulich ist, aber ihm materiell, vor der Hand wenigstens, noch den größten Schaden zufügt.

Was war der Schullehrer früher vor 50—100—150 Jahren? Er war zuerst Handwerker oder Tagelöhner oder Landwirth oder Lohndiener oder Quacksalber oder Rechtsconsulent, nebenbei war er Küster und erst recht nebenbei Schulmeister. So wenig er als letzterer galt, — gemeiniglich war er die Zielscheibe des Witzes bei Alt und Jung, wenn er sich als Wunderdoctor oder „Advocat“ nicht in Respect zu setzen wußte — so wenig nährte ihn auch sein Küster- und Schulmeisteramt. Als vor 100 Jahren im Hannoverschen die ersten Aufbesserungen der Schulstellen auf Grund eines bedeutenden Vermächtnisses des edlen Gründers des hannoverschen Seminars, des Kaufmanns Böttcher (dem beiläufig bemerkt die dankbare hannoversche Lehrerwelt eben jetzt ein Denkmal setzt) begannen, kamen wunderliche Dinge über die Besoldungsverhältnisse zum Vorschein: im Consistorial-Bezirke Hannover, der damals ohne Zweifel nicht über 1000 Schulmeister zählte, gab es 700, die nicht über 30 Thlr. jährlich einzunehmen hatten; viele hatten weniger als 20, als 10. Und doch lebten sie alle, vielleicht besser als das heutige Geschlecht. Wie ging das zu? die meisten werden einen Reihetisch gehabt haben (1854 gab es in Hannover noch 274 Reihetische), und dieser durfte bei den Anschlägen nicht in Betracht gezogen werden. Natürlich wurde der Verdienst durch Acker- und Vieh-

wirthschaft, durch Tagelöhnerei — viele Lehrer waren s. g. Hollandsgänger — durch das Handwerk und durch Schreiberei und Rechnungsstellerei, durch Krämerei und Schenkwirthschaft, wozu viele berechtigt waren, ebenfalls nicht mit in computum gezogen, wie es in der Instruction in Betreff des Reihetisches heißt.

So lange der Schulmeister in seinem Erwerb nicht beschränkt war — die paar Stunden Schule, die er im Winter zu geben hatte, hinderten ihn wenig darin; die Sommerschule ist erst seit kurzem eingerichtet worden und wird auch nicht überall vollständig gehalten —, ja so lange er noch außer der altherkömmlichen Immunität von Staats- und Gemeindelasten besondere Privilegien genoß, konnte es ihm an hinreichendem Verdienst nicht fehlen. Zu den Privilegien gehörte unter andern die licentfreie Bierbrauerei für den eigenen Bedarf, die Erlaubniß, 5 und mehrere Schmiedegesellen zu halten, ohne die andern Schmieden obliegende Pflicht einer Abgabe dafür, das Anrecht auf den Leichenbitter-, Gemeindediener- und Gemeindeschreiberdienst u. dergl. So lange die Landwirthschaft in altherkömmlicher Weise betrieben wurde und der Schulmeister mehr Landwirth als Lehrer war, konnte er in dem Betrieb solcher Wirthschaft auch mit seinem Nachbarn concurriren; desgl. als Schmied, Schuster, Uhrenputzer, Weber, Böttcher, Krämer, Gastwirth 2c. Als aber die Gewerbe einen Aufschwung nahmen, die Arbeit sich theilte, selbst die Landwirthschaft rationeller betrieben werden mußte, da konnte der inzwischen auch mehr durch den Küster- und Schuldienst in Anspruch genommene Lehrer nicht mehr mit demselben Erfolg, wie andere Landwirthe und Handwerker, diese Geschäfte betreiben. Dazu wurde ihm von Obrigkeitswegen das Handwerk bald gelegt, hier früher, dort später, seine Acker- und Viehwirthschaft bedeutend eingeschränkt, damit „der Schulmeister nicht verbauere“ und die Anforderung an seinen Schuldienst bedeutend erhöht. Die Ansicht des Herrn v. Senfft-Pilsach, daß die Lehrer eine Nebenbeschäftigung haben müßten, weil sie sonst zu „Bummlern würden, da sie als Lehrer viel zu wenig zu thun hätten“, scheint höchstens nur noch in den Köpfen einiger

adeligen Patrone zu spuken, die sich nicht zu den nöthigen Opfern für ihre Schulen entschließen können. Geistliche und weltliche Schulvorsteher, Magistrate und andere Behörden, und — die Lehrer selbst urtheilen jetzt anders: Bildung, Neigung und Pflichtgefühl ziehen ihn zur Schule, trotzdem, daß mit der Darangabe aller jener und ähnlicher Beschäftigung eine Einnahmequelle nach der andern für ihn versiegt. Wo er jetzt noch einen landwirthschaftlichen Betrieb hat, da hat er ihn in weit eingeschränkterer Weise und auch selbst in diesen Falle muß er das Meiste, was er früher mit der eigenen Familie, der Dorfjugend oder mit Hülfe der Nachbarn beschaffen konnte, für baares Geld durch fremde Leute, durch Tagelöhner, Bauern, Dienstboten besorgen lassen. Selbst für den lästigen Küsterdienst muß er sich einen Stellvertreter halten.

Seitdem Bürger und Bauern gelernt haben, ihre Angelegenheit in der Gemeinde und vor Gericht selbst zu besorgen — und durch wessen Hülfe haben sie das gelernt? ist es mit des Schulmeisters Rechnungsstellerei und Schreiberdienst zu Ende gegangen; nur noch in wenigen Gegenden, wie in Schlesien, hat der Lehrer ein herkömmliches Anrecht auf Gemeindeschreiberdienst.

Auch städtische Lehrer fanden früher ein viel größeres Feld für ihren Erwerb außer der Schule. Abgesehen von dem, was ihrer viele ebenfalls durch Schreiberei und Rechnungsstellerei oder durch den Betrieb irgend eines Gewerbes verdienten, gaben die meisten einen regelmäßigen Privatunterricht im Schreiben und Rechnen in vollbesetzten Klassen, und der brachte öfters mehr ein, als der öffentliche Unterricht. Wie dieser Unterricht aus den längst vor den Katechismusschulen existirenden Schreib- und Rechenschulen entstand, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Gegenwärtig hat er dort fast überall sein Ende erreicht, wo das Schulwesen innerlich und äußerlich regulirt worden ist, und wo wäre das nicht der Fall? Es dürfte nur noch sehr wenige kleine Städte und Flecken geben, in denen die Lehrer Gelegenheit zu einem Verdienste von 100 Thlr. und darüber durch solche regelmäßige Privatschulen finden. An „Stundenjägern" und „Klin-

kenschlägern" fehlts leider in keiner Stadt; aber der gesammte Privatunterricht beschränkt sich durchgängig auf das Stundengeben in der Musik und in Nachhülfestunden an s. g. Nachzügler; selten findet sich Gelegenheit zu einem regelmäßigen Privatunterricht an Instituten oder anderen öffentlichen Lehranstalten. Allein auch von einer andern Seite her ist dieser Nebenverdienst geschmälert worden: während die Schulbehörden früher, von der Nothwendigkeit eines weitergehenden Unterrichts, als ihn die damalige Volksschule zu geben vermochte, für Schüler der bessern Stände, überzeugt, Lehrern und Schulvorständen den Privatunterricht empfehlen, haben sie ihn in neuerer Zeit aus guten Gründen zu beschränken gesucht, ohne freilich dabei das Interesse des Lehrers immer gebührend zu berücksichtigen; hin und wieder kommt es sogar vor, daß alle dem Lehrer zu gewährenden Gehaltszulagen an die Bedingung geknüpft werden, keinen Privatunterricht ohne ausdrückliche Genehmigung des Schulvorstandes zu geben. Den Lehrer schlecht besolden und dabei ihm die Gelegenheit benehmen, durch redlichen Nebenverdienst sein kümmerliches Dasein zu fristen, ist grausam.

So wurde der Lehrer mehr und mehr in seinem Erwerb beschränkt, freilich zum Besten der Jugend; aber statt der Entschädigungen, die ihm doch dafür gebührten, wurde ihm ein ganzes Heer von Ausgaben beschеert, die seine Vorgänger nicht kannten. Er war wie alle Kirchendiener exemt von allen Staats- und Gemeindelasten, welcherlei Namen sie auch haben mochten. Jetzt bringt der ganze preußische Lehrerstand an Klassensteuer wenigstens so viel auf, als die ganze Unterstützung aus Staatsmitteln beträgt. Die hannoverschen Lehrer hatten von 1848 bis 1867 ebenso lästige als beträchtliche Communalsteuern zu entrichten, und zahlen noch heute neben der preußischen Klassensteuer die hannoversche Grundsteuer. Dazu kommen Quittungs- und Stempelsteuern, für viele städtische Lehrer sogar das Schulgeld für die eigenen, von ihnen selbst unterrichteten Kinder. Schicken sie ihre Kinder wie andere gebildete und wohlhabende Leute in höhere Schulen, so kosteten sie ihnen per Kopf 20—40 Thlr. jährlich. Die frühere Befreiung von diesen und ähnlichen Ab-

gaben galt nicht als eigentliche Exemtion, sondern man sah dieselbe als einen Theil der Besoldung an, wie etwa jetzt die Hausmiethe angerechnet wird. Will man sie aber als Exemtion ansehen und für alle Staatsbürger gleiche Pflichten wie gleiche Rechte statuiren, so stelle man die Lehrer erst nach §. 23 der Verfassung den übrigen zahlungsfähigen Staatsbeamten gleich.

Wie hier der Staat, so nöthigte andererseits die in der Cultur fortgeschrittene Zeit den Lehrer zu ungewohnten Ausgaben.

Das Schulamt erfordert heut zu Tage eine ganz andere Vorbildung, als sie der Schneider und Schulmeister nöthig hatte. Wenn auch der Staat dem angehenden Lehrer hierin wesentliche Unterstützungen zukommen läßt, so kostet ihm doch, falls er wirklich ordnungsmäßig ausgebildet sein will, der Aufenthalt in der Präparandenanstalt und dem Seminar mindestens 4—700 Thlr. Um die Zinsen für diese Summe ist natürlich die von ihm angetretene Schulstelle schlechter. Durch die sorgfältigere Vorbildung für seinen Beruf ist aber auch der Trieb zur Fortbildung in ihm erwacht, der um so lebendiger wird, je mehr der Lehrer sich seinem schönen Beruf hingiebt. Er schließt sich zu dem Zwecke an benachbarte Collegen an und betheiligt sich, wie das Landwirthe, Handwerker, Gewerbetreibende, Gelehrte ꝛc. auch thun, an pädagogischen Vereinen. Dafür wie für Litteratur hat er, wenn er nicht hinter gerechten und billigen Ansprüchen der Zeit zurückbleiben und den Sonderling in der Welt spielen mag, jährlich 20—60 Thlr. aufzuwenden. Er muß aber nicht blos unter seinen Standesgenossen, er muß auch in der Welt verkehren, um auf die Welt einwirken zu können. Ein Talent bildet sich zwar in der Stille, fern vom Geräusche der Welt, aber der Charakter — und des Lehrers bildende Kraft beruht nach Kohlrausch in seinem Charakter! — entwickelt sich vorzugsweise im Verkehr mit der Welt. Was dem heutigen Lehrergeschlechte noch an Pedanterie von Alters her anklebt, das rührt meistens aus Mangel an Weltkenntniß und Welterfahrung her (die Welt „erfahren" heißt sie bereisen, in ihr verkehren). Der gesellige Verkehr, dem natürlich die häusliche Einrich-

tung entsprechen muß, kostet aber Geld. Ohne nach heutigen Begriffen zu den Verschwendern zu gehören, muß der Lehrer jetzt für das sociale und häusliche Leben, für Möbeln, Miethe, Nahrung und besonders für Kleidung mindestens das 4, 5fache ausgeben, was seine Collegen von der Nadel dafür ehemals auszugeben nöthig hatten. Die Güter-Production ist in Folge der sich drängenden Erfindungen ins Ungeheure gestiegen, und damit die Concurrenz und der Luxus. Gegen den Luxus zu predigen ist leicht und wohlfeil, aber sich ihm in der Praxis zu widersetzen ist schwer. Wo alle Welt, den völlig besitzlosen Pöbel kaum ausgenommen, besser d. h. luxuriöser lebt, wie kann da der Lehrer noch, wie sein Vorfahr vor einem Menschenalter es noch that, im Leinwandkittel, in Hemdärmeln, in Holzschuhen und mit grobem Filzhute, der sich vom Vater auf Sohn vererbte, einhergehen? Ist es billig und im wahren Interesse der Volksbildung und Volkswohlfahrt, wenn der Lehrer der Jugend sammt seiner Familie auf jeden frohen Lebensgenuß, auf jedes häusliche oder sonstige Fest verzichten muß? Kann der Volkslehrer zu einer Zeit, deren Losung Association heißt, sich aller Betheiligung an den zahlreichen wohlthätigen und gemeinnützigen Vereinen entziehen?

Aber wir sind noch längst nicht mit unserer Abrechnung für Sonst und Jetzt zu Ende.

Zu einer Zeit, als die Kirche und ihre Diener unsern Vorfahren in einem strahlenden Lichte erschienen, wurde sie, die für das Himmelreich erzog, vollauf mit irdischen Gütern bedacht. Weil nun von jenem Glanze auch ein schwacher Strahl auf die Diener niederen Grades, den Clerus minor, fiel — den man hin und wieder auch wohl mit „Seiner Halbwürden" titulirte; vgl. Sack, Geschichte der Schulen zu Braunschweig S. 25 — so war es natürlich, daß auch diesen ein Theil der reichlich gespendeten Gaben zufloß. So wurden Kirchen- und Schulstellen weniger mit Geld, das viel zu rar war, als mit Naturalien aller Art, mit Grundstücken und mit gelegentlichen Opfern (Offertorien) dotirt, die zum Theil noch lange hin den ursprünglichen Charakter einer freiwilligen Präſtation bewahrten. Da

gabs außer den ordnungsmäßig zur Schulstelle gehörigen Grundstücken manche agrarischen Nutznießungen und außer den fixirten und zum Theil noch vorhandenen Naturalpräſtationen an Korn, Fleisch, Feuerung 2c. eine ganze Reihe herkömmlicher aber nicht fixirter und deshalb in Dienstanschlägen auch selten erwähnter Einkünfte, z. B. Hand- und Spanndienste für die Bewirthschaftung der Schulländereien, freiwillige oder willkürliche Gaben bei besondern Gelegenheiten, bei häuslichen und kirchlichen Festen, besonders aber bei den s. g. Umgängen.

Allmählig aber erkaltete die Pietät und der milde Sinn der Gemeinden; die Freigebigkeit nahm mit der oft erwähnten alten Gastfreundschaft und der Ueppigkeit bei den s. g. Hausfesten ab; ein strenger gesetzlich geregeltes Verhältniß trat auch zwischen der Gemeinde und den öffentlich in ihr Angestellten ein, wie das schon längst bei Staatsbeamten der Fall war. Von der Zeit an, wo die Interessen einer Kirchen- oder Schulstelle „in die Feder genommen" oder fixirt wurden, nahm die Neigung zu überflüssigen, freiwilligen Leistungen ab, und in dem Maße, als dann die Gemeinden von den Behörden angehalten wurden, die ungenügend dotirten Schulstellen aufzubessern, wuchs mit der Abneigung gegen den „Herrn Lehrer" — denn Sache und Person wird nicht immer unterschieden — die Renitenz gegen Präſtationen, welcher Art sie auch über das bisher gesetzlich Feststehende hinaus gefordert oder gewünscht wurden. In Beziehung auf die bisher so reichliche Naturalbesoldung hatte jene Erkaltung alter Pietät und diese gesetzliche Regelung und die obrigkeitliche Strenge die Folge, daß selbst die gesetzlich fixirten und seit uralter Zeit feststehende Gefälle sich nach Quantität oder Qualität veringerten, oder daß sie in der richtigen Erkenntniß, daß der Geldwerth sich fort und fort verringere, nicht aber der der Naturalien, nach und nach abgelöst wurden, in frühern Zeiten oftmals ohne Wissen und Willen der Obrigkeit, in späterer Zeit nicht selten auf dringendes Verlangen selbst der Empfänger, die dadurch nicht ohne Grund einen Gegenstand steter Uneinigkeit oder Chikanen los zu werden hofften. Wo die Ablösung, die allerdings von Alters her ungesetzlich und bis auf die neueste Zeit

bei normalen Verhältnissen nicht leicht zu erreichen war, gegen ein Geldäquivalent stattgefunden hat, da ist die Stelle im Lauf der Zeit erheblich dadurch geschädigt worden: ganz abgesehn von Ablösungen in früheren Jahrhunderten — für einen Rector wurde z. B. Ende des 16. Jahrhunderts der Reihetisch mit 10 Thlr., im vorigen Jahrh. die Lieferung eines „feisten" Schweines mit 5 Thlr. abgelöst — haben selbst diejenigen, welche während des letzten Menschenalters nach den bestehenden Ablösungsgesetzen, stattgefunden haben, die Stellen beträchtlich verschlechtert, falls das Ablösungsobject nicht unbedeutend war. Die nach 24 jährigem Durchschnitte von der Behörde festgesetzten Ablösungs-Preise waren z. B. im Hildesheim'schen vor 25 Jahren für Weizen und Hafer um 60%, für Roggen und Gerste um 70% niedriger als sie es jetzt sind. Wie mancher Reihetisch, für den gegenwärtig incl. Logis 100—150 Thlr. bezahlt wird, ist im Hannoverschen wie im Altpreußischen noch vor 30 Jahren mit 25—30 Thlr. Entschädigung beseitigt worden! Wie geringen Ersatz bietet eine Entschädigung von 25 Thlr. für die früher in Städten gewöhnlich vorhandene Dienstreichung! An wie vielen Orten wird nicht ein ungenügendes Aequivalent für Feuerungsmaterial gezahlt, das nach älteren gesetzlichen Bestimmungen nicht nur für die Schulstuben, oder gar nicht für dieselben, sondern in erster Linie für den eigenen Bedarf des Lehrers ausreichen sollte! Man kann sich aus verschiedenen Gründen über die Beseitigung einer so schwankenden und lästigen Besoldungsweise, namentlich auch über Aufhebung des „Tauftisches" für den „Taufküster" freuen; aber die dadurch erlangte größere Unabhängigkeit und Selbständigkeit ist finanziell schwer erkauft worden und wird es noch tagtäglich. Eine noch bedeutendere Einbuße erlitt der Lehrer an den theils unter das Pflichtmaß hinausgehenden, theils ganz freiwilligen, aber doch herkömmlichen Leistungen der Gemeinden. Hand- und Spanndienste bei der Ackerwirthschaft, wozu die Gemeinden nach alten Schul- und Kirchenordnungen fast überall verpflichtet gewesen zu sein scheinen, mußten bald erbettelt, dann mit entsprechenden Gegenleistungen aufgewogen werden und kommen jetzt nur noch in einzelnen Provinzen vor,

wo neuere gesetzliche Bestimmungen sie vorschreiben; und auch hier werden sie nach und nach ohne hinlängliche Entschädigung beseitigt. Die früher allgemeinen üblichen Singumgänge mit der Jugend zu Neujahr, am grünen Donnerstage, am Gregoriustage 2c., standen wegen der leicht damit verbundenen Unordnungen von Alters her nicht im besten Rufe und wurden theils auf obrigkeitliche Anordnung, theils durch freien Entschluß des Lehrers beseitigt, natürlich überall ohne hinlängliche, an den meisten Orten wohl ohne alle Entschädigung, weil der Lehrer keine Verpflichtung der Gemeinde zu einem bestimmten Präcorium nachweisen kann. Die Geschenke an Naturalien bei Hochzeiten, Kindtaufen, Leichenbegängnissen, beim Hausrichten 2c., verringerten sich mit dem bei solchen Gelegenheiten üblichen Aufwande und selbst von einem Plus bei den Stolgebühren ist jetzt kaum irgend noch die Rede, in Städten, wo die Stolgebühren nicht direct an die Geistlichkeit, sondern an die Kirchenfonds entrichtet werden, natürlich gar nicht mehr vom Gevatterbriefschreiben, das früher in so vielen Gegenden herkömmlich dem Lehrer zustand, und ihm manchen harten Thaler einbrachte, und manche andere kleine gut bezahlte Dienste sind durch die Verallgemeinerung der Schreibkunst oder durch veränderte sociale Zustände verdrängt worden. —

Es gab auch früher ohne Zweifel sehr schlechte Schulstellen, wie die Klagen über die „Eselsarbeit“ und das „Zeisigenfutter für Schuldiener“ seit mehreren Jahrhunderten voraussetzen lassen. Tausende der kleinen schlechten Stellen sind seit einem Menschenalter nachdrücklich aufgebessert worden, wenngleich auch für die aufgebesserten noch viel zu wünschen bleibt. Allein für die mittleren und besseren Stellen ist fast nirgends etwas geschehen, sondern sie sind in zahlreichen Fällen noch dazu durch Gründung neuer Schulen in der Nachbarschaft wie durch Abzweigung von Schulklassen, für die dann neue Lehrer oder Gehilfen angestellt werden müssen, erheblich geschädigt worden. Dieses Factum pflegt zwar von unsern Consistorialen gewöhnlich in Abrede gestellt zu werden. Zu ihrer Ehre müssen wir auch hinzufügen, daß sie sich durchgängig nach Kräften bemüht haben, die durch Gründung neuer Schulen oder Klassen drohenden Ge-

fahren für die älteren Stellen abzuwenden. Allein da die Macht der Umstände gemeiniglich viel größer ist, als der Wille auch der besten Menschen, und da die bisherigen Gesetze in älteren und neueren Provinzen den Inhabern der Hauptstellen in der Regel sehr wenig Schutz gewähren oder ihnen geradezu Opfer zumuthen, so konnten Schädigungen gut auskömmlicher Schulstellen, mitunter von je 100—200 Thlr., gar nicht ausbleiben. Diese Nivellirung der Schulstellen ist denn auch so weit gediehen, daß sich jetzt nur noch wenig wirklich gut dotirte Stellen in Stadt und Land finden, wie wir gesehen haben. Von diesem Mißgeschick sind auch solche Stellen betroffen worden, von denen keine neuen Schulen oder Klassen abgezweigt worden sind, sondern wo den Lehrern die Pflicht auferlegt worden ist, wegen zu großer Schülerzahl sich ordnungsmäßig gebildete und geprüfte Hülfslehrer zu halten. Der Hülfslehrer kostet heut zu Tage 100 Thlr. mehr, als dem Lehrer der frühere Gehülfe, ein von ihm für den Schuldienst vorgebildeter Lehrling kostete; und zu diesen Kosten muß der Lehrer in der Regel dann ein gut Theil beitragen, wenn nachgewiesen wird, daß er auch früher sich einen freilich für ihn kostenlosen Gehülfen gehalten habe. Endlich wird die Diensteinnahme eines Lehrers dadurch häufig auf längere Zeit geschmälert, daß er auf seine alten Tage verpflichtet wird, bis an ein Drittel derselben an einen ihm adjungirten Lehrer abzugeben, so daß dann 10—20 Jahre lang 2 Lehrer mit Familie von einer 200—300 Thlr.-Stelle leben oder richtiger gesagt darben müssen. In allen diesen Fällen von Gehaltsschädigungen gewährt die neue Unterrichtsgesetzes-Vorlage entweder gar keinen oder einen ungenügenden Schutz. —

Aber wendet man ein, ist denn nicht an sehr vielen Orten das Schulgeld wesentlich erhöht und die Schülerzahl erheblich gestiegen. Ja das Schulgeld ist an vielen, wenn auch längst nicht an so vielen Stellen, als gewöhnlich angenommen zu werden pflegt, erhöht worden; allein davon haben gerade die bessern Stellen in Stadt und Land sehr wenig Vortheil. Denn erstlich ist das Schulgeld wesentlich erhöht an städtischen Bürgerschulen, und zwar meistens in dem Momente, als die alten

Kirchspielschulen zu mehrklassigen Bürgerschulen vereinigt und die Lehrer in ihren Gehältern fixirt wurden; das Schulgeld fließt nun statt direct in die Tasche der Lehrer in den städtischen Schulfonds. Was für Vortheile haben dann die Lehrer von der Erhöhung des Schulgelds. Zweitens hat letztere stattgefunden in ähnlichen Landgemeinden, in welchen gleichzeitig ein Sommerschulunterricht eingerichtet wurde. Ob die Lehrer, die früher den ganzen Sommer hindurch Ferien hatten, für die Mehrarbeit durch ein Plus am Schulgelde von 10—30 Thlr. wohl hinlänglich entschädigt werden? Sodann hat aber an solchen Stellen, von denen neue Schulen oder Klassen abgezweigt worden sind, eine kleine Schulgelderhöhung stattgefunden, die aber in der Regel den Verlust nicht deckt. Es giebt Tausende älterer Schulen, an denen heute noch ganz derselbe Schulgeldsatz üblich ist wie vor 100 und mehr Jahren, während Tagelöhner und Handwerker seit der Zeit ihr Arbeitslohn um das doppelte und dreifache erhöht haben. Und die Schülerzahl? Daß sie gestiegen ist, liegt ja auf der Hand, wenn auch höhere Anstalten und Privatschulen der Volksschule einen Theil ihrer Schüler entführt haben; allein die Zahl der Schulstellen ist in größerem Verhältnisse, als die Zahl der Schulkinder gestiegen, so daß heut zu Tage auf einen Lehrer eher weniger Schüler kommen als mehr. Und sollten wirklich auf einen Lehrer ein paar Schüler mehr kommen, so hat sich im Vergleich zu früher auch die Zahl der armen Schüler gemehrt, für die nur eine bestimmte Summe oder ein geringeres oder gar kein Schulgeld gezahlt wird. Stabil, wie die Schulgeldsätze und die Schülerzahl im allgemeinen genannt werden können, sind auch die Accidentien (Stolgebühren), deren Betrag für den einzelnen Fall nicht allein seit Menschengedenken, sondern von den Tagen der Reformation und noch viel früher her völlig derselbe geblieben ist. Wo eine Schulstelle schon vor 50, 100 und mehr Jahren mit denselben Zinsen und Erbrechten dotirt war wie früher, da hat sich dieselbe um so viel verschlechtert, als der Geldwerth gesunken ist. Kurz, nach keiner Seite hin gewahren wir eine durchgängige und entschiedene Erhöhung des Einkommens, wenn nicht Gemeinden

oder der Staat nachdrücklich zugegriffen haben. Nur solche Stellen sind einigermaßen mit den Zeitbedürfnissen fortgeschritten, welche möglich mit Grundbesitz dotirt sind. Die Pfarrstellen, die ähnliche Einbuße wie Schulstellen, namentlich rücksichtlich der Naturalien und Stolgebühren erlitten haben, können diese Ausfälle darum auch leichter ertragen, weil sie auf dem Lande wenigstens durchgängig reichlich mit Grundbesitz versehen sind. Aber kann dies auch von den Schulstellen gesagt werden? Ganz abgesehen von den städtischen Stellen, die gewöhnlich ohne allen Grundbesitz sind, giebt es auch auf dem Lande viele Stellen, namentlich neugegründete, welche kaum mehr als einen kleinen Garten haben. Mehreren Aufnahmen aus verschiedenen Gegenden der preußischen Monarchie nach scheinen die Landschulstellen durchschnittlich mit je 7—8 Morgen Grundbesitz zu einem Pachtwerthe von je $1\frac{1}{2}$ Thlr. dotirt zu sein. Eine Landpacht von 12 Thlr. will doch nicht viel sagen.

„Aber der Gesammtbetrag der Lehrergehälter stellt sich doch in Wirklichkeit viel höher heraus, als die Dienstanschläge ausweisen," höre ich viele, die bisher noch wenig von der Lehrernoth gemerkt haben, einwenden, und sie freuen sich, hierin das Zeugniß der hohen Staatsbehörde für sich zu haben. (Vgl. statist. Nachrichten für 1862/4 S. V.). Ich gebe zu, daß es bei manchen Stellen der Fall ist, aber längst nicht so allgemein und nicht in dem Grade, als man gewöhnlich glaubt. Denn 1. sind fast sämmtliche städtische Stellen fixirt, können also nicht niedriger angegeben werden, als geschehen; NB. gab es 1864: 10517 städtische Lehrer und 25779 Landschullehrer; 2. sind wie gesagt viele Landschulstellen ohne allen Grundbesitz; 3. das Einkommen aus Grundbesitz ist bei Schulstellen überhaupt ziemlich unerheblich; 4. die Lehrer sind bei der jetzigen Art der Bewirthschaftung hinsichtlich des Ertrages auf den Pachtwerth angewiesen, und endlich 5. ist sehr zu bezweifeln, daß die Grundstücke so weit unter dem wirklichen Pachtwerthe abgeschätzt worden sind: vor 30, 40 Jahren ja, aber jetzt nicht mehr. Die Begründung dieser Sätze, namentlich des letzteren, würde uns hier zu weit führen.

Schließlich werfen wir noch einen Blick auf die Preise für die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse. Für eine Wohnung muß in Städten heute 3, 4 mal so viel bezahlt werden als vor wenigen Menschenaltern, desgl. für ein Dienstmädchen; Butter- und Fleischpreise stiegen seit einem Menschenalter auf das dreifache und die überaus wichtigen Kornpreise stiegen z. B. in folgender Weise:

Durchschnittspreise in Berlin für den preuß. Scheffel:

von	Weizen	Roggen	Gerste	Hafer	Erbsen
1650—1700:	31,3 Sgr.	21,5 Sgr.	18,4 Sgr.	12,6 Sgr.	25,2 Sgr.
1750—1800:	49,7 „	36,5 „	28,7 „	20,8 „	43,4 „
1821—1830:	54,0 „	36,1 „	28 „	21 „	42 „
1831—1840:	63,1 „	42,9 „	31,9 „	24,3 „	49,6 „
1851—1860:	90,6 „	67,7 „	51,7 „	35,7 „	66,2 „

Zu bemerken ist, daß die 20er und 30er Jahre die wohlfeilsten dieses Jahrhunderts waren.

Eine aus 5 Personen bestehende einfach-lebende Lehrerfamilie bedarf zu Einbeck, abgesehen von Nothzuständen und nicht regelmäßig jedes Jahr wiederkehrenden Ausgaben, gegenwärtig alljährlich etwa 568 Thlr., dagegen im Anfange der 30er Jahre nur 284 Thlr., also gerade die Hälfte. Wenn nun 1834 die Durchschnittseinnahmen eines solchen Lehrers nach den damaligen Inventarien 102⅔ Thlr., dagegen 1865: 198½ Thlr., das ist noch nicht das Doppelte, betrug, so liegt doch auf der Hand, daß wir selbst nach den statistischen Ermittelungen gar keine Fortschritte, wohl aber in Rücksicht auf die dargelegten Beschädigungen und Ausfälle die allergrößten und allerbedenklichsten Rückschritte gemacht haben. Und dieser Rückschritt dauert so lange fort, als die Stellenaufbesserung die noch immer andauernde Verschlechterung noch nicht überholt.

Welche Gefahren, welche Mißstände drohen aus solcher Lage der Volksschule und ihrer Lehrer hervorzugehen! Schon jetzt zeigt sich Lehrermangel an allen Ecken und Enden: von ca. 43000 Schulstellen waren am 1. Juli 1869 nicht weniger als 595 selbständige Schulstellen und 474 Hülfslehrerstellen ganz unbesetzt; 940 selbständige Schulstellen und 822 Hülfslehrerstellen mit

Präparanden besetzt, und 1242 in der Gründung begriffene Stellen harrten des Lehrers; überhaupt waren 4103 Stellen nicht ordnungsmäßig mit Lehrkräften versehen, außer denen, die Lehrerinnen statt der Lehrer hatten. Die Vorbildung muß unter solchen Umständen beschleunigt, abgekürzt werden; zum Lehrerfache melden sich fast nur noch Jünglinge aus den niedrigsten Ständen und verunglückte Handwerker. Was kann eine so mangelhaft ausgebildete und besoldete Lehrerschaft für die Volksbildung in einer Zeit thun, die an jeden im Volke zehnmal höhere Ansprüche macht als vordem nöthig war? Gehen wir nicht spanischen und italienischen Zuständen entgegen? Wer daran Schuld hat, kann hier nicht untersucht werden. Der Superintendent Nitsch (Dinter's Leben, S. 90) hatte gewiß nicht ganz Unrecht, wenn er meinte, zur Veredelung der Bauerjungen würde sofort das Nöthige geschehen, wenn sie spanische Wolle trügen. Aber Bürger und Bauern müssen nicht blos ihren Vortheil bei der Volksbildung erkennen, ehe sie Opfer dafür bringen, sondern ihnen müssen auch Rechte beim Schulwesen eingeräumt werden: eine gründliche Reform der Schulorganisation thut noth und diese kann nicht ohne ein Schulgesetz in Angriff genommen werden. Und dann müssen sofort 4—6 Mill. Thaler für die Volksschule flüssig gemacht werden und das gesammte Unterrichtswesen des Staates einer Central-Schulbehörde überwiesen werden, damit das Aschenbrödel-Volksschule nicht so weit hinter der bevorzugten Schwester Gelehrtenschule zurückstehe, daß ein Schüler dieser jährlich 54½ Thlr., ein Volksschüler noch nicht 4 Thlr. jährlich kostet, während doch den Gelehrtenschulen nur 2% sämmtlicher Schüler im schulpflichtigen Alter angehören, der Volksschule aber 96%. Aber wie lange muß unserem Geschlechte noch gepredigt werden, daß die Unterhaltung der öffentlichen Volksschule öffentliches Recht und öffentliche Pflicht und öffentliches Interesse ist!

IV.

Die confessionslose Schule in pädagogischer Beziehung.

Ein Conferenzvortrag von L. Th. Lor. Moenich, Superintendent a. D. und Pastor zu Wackersleben. Helmstedt 1870.

Erster Artikel.

Es ist im Ganzen nicht rathsam, weil es nicht der Mühe lohnt, jedem aus den Zelten des modernen Pastorenthums auf den pädagogischen Kampfplatz herausreitenden Ritter, dem sich die Forderung einer Emancipation der Schule von der Pastoreninspection, dem sich die Forderung einer nicht confessionellen Schule zu der Forderung einer religionslosen Schule verzerrt und der nun siegesgewiß seine Rosinante gegen diese Schöpfung seiner Phantasie oder seines Mangels an Wahrhaftigkeit tummelt — es ist nicht rathsam, jedem solchen Ritter die Ehre eines ehrlich gemeinten Kampfes zu gönnen. Wenn ich also den in der oben bezeichneten Schrift hingeworfenen Handschuh aufnehme, so geschieht es in der Anerkennung, daß sie eine ernstgemeinte und darum beachtungswerthe Schrift ist. Es ist aber auch zugleich eine sehr gewandte Schrift: der Verfasser ist entweder ein sehr geübter, oder ein sehr günstig beanlagter Polemiker, der nicht nur alle Kernhiebe der Polemik sicher führt, sondern auch über alle Finten derselben mit gleicher Sicherheit verfügt, wie ich dies geeigneten Ortes nachweisen werde. Und endlich hat sich der Verfasser dieses Conferenzvortrages in dem Bewußtsein seiner Ueberlegenheit über seine Zuhörer zuweilen den überlegenen Schachspieler zum Muster genommen, der dem schwächeren Spieler gegenüber eine Hauptfigur en prise stellt, um eine bessere Position zu gewinnen, voraussetzend, daß der Gegner den gebotenen Vortheil nicht zu ergreifen wagen werde, weil er hinter dem entschiedenen Fehlzug des starken Gegners eine verborgene Kriegslist wittert.

Der aufmerksame Leser wird schließlich zu entscheiden haben, ob die gegebene Characteristik richtig ist; gegeben habe ich sie, um es zu rechtfertigen, daß ich dem Verfasser Schritt für Schritt

auf seinem Gedankenwege folge, um nirgends von einer Prämisse auszugehen, deren Berichtigung ich nicht der entgegengesetzten Prämisse des Verfassers gegenüber zu erweisen unternommen habe.

Der Verfasser beginnt seinen Vortrag mit einer Definition der confessionellen Schule:

„Die confessionelle Schule ist die Schule, die in ihren untern Stufen für die ersten Bildungsbedürfnisse einer in einem kirchlichen Bekenntnisse stehenden Gemeinde, in ihren höheren Stufen für die höhern Bedürfnisse eines größern Kirchenkreises errichtet ist, die von unten bis oben unter kirchlicher Aufsicht und Leitung steht, an der nur Lehrer unterrichten können, die mit der Gemeinde und der Jugend eines Bekenntnisses sind, die Schule, in deren Lectionsplane der confessionelle Religionsunterricht die erste, mittelpunktliche und beherrschende Stelle hat und nach kirchlich legitimirten Lehrbüchern ertheilt wird, in welcher die andern Unterrichtsgegenstände nicht gelehrt werden dürfen von einem Standpunkte aus, der den kirchlichen Bekenntnissen widerspricht, eine Schule endlich, die in ihren untern Stufen wenigstens bei den gottesdienstlichen Uebungen der Gemeinde angemessen und wirksam betheiligt wird."

Diese Definition der confessionellen Schule muß in allen wesentlichen Theilen als richtig anerkannt werden, sie würde vollkommen sein, wenn ihr letzter Passus lautete:

„Die in **allen** ihren Stufen bei den gottesdienstlichen Uebungen betheiligt wird", denn die Betheiligung der Zöglinge einer confessionellen Erziehungsanstalt versteht sich von selbst, weil die gottesdienstlichen Uebungen ein wesentlicher Factor der confessionellen Erziehung sind. Dagegen ist es überflüssig zu sagen, daß die Schule das, was sie thut, nicht in unangemessener und unwirksamer Weise thun soll.

Der Verfasser erkennt nun zwar an, daß unsere Schulen manche der oben angegebenen Merkmale einer Confessionsschule nicht mehr an sich tragen, und will sich damit begnügen, die Schule soweit confessionell bleiben zu sehen, wie sie es als Staatsschule und Communalschule noch bleiben kann; daß aber das Streben aller Vertreter der Confessionsschule nach jener voll-

ständigen Confessionsschule gravidirt, bestreitet er nicht und kann er nicht bestreiten. Nun denke man sich einmal in unserer Zeit eine Schule, in welcher „kein Unterrichtsgegenstand von einem Standpunkte aus gelehrt werden darf, der den kirchlichen Bekenntnissen widerspricht". Unsere Bekenntnißschriften erklären die gesammte Bibel alten und neuen Testamentes für inspirirt, für eine untrügliche Autorität nicht nur in Sachen des Reiches Gottes, sondern auch in Sachen der materiellen Welt und in Sachen der Logik. Nun widerspricht aber Vieles, was in der Bibel als thatsächliche Wahrheit mitgetheilt wird, ganz sicher festgestellten Thatsachen auf dem Gebiete der Astronomie, der Geologie, ja den Axiomen der Zahlen- und Größenlehre. Wie soll sich diesen Widersprüchen gegenüber die confessionelle Schule verhalten? Soll sie sich des Unterrichtes in Astronomie, sogenannter mathematischer Geographie, Arithmetik, Physik gänzlich enthalten? Soll sie neue Systeme einer confessionellen Physik, Mathematik, Arithmetik und so weiter zurecht künsteln und auf Grund Ludthardtscher apologetischer Bocksprünge auf dem Boden der exacten Wissenschaften confessionell legitimirte Lehrbücher schaffen? Dabei käme es denn bei der Verschiedenheit der Confessionen zu einer katholischen, protestantischen, freigemeindlichen, mosaischen Physik, Arithmetik u. s. w., die objective Wahrheit würde ganz und gar aus der Schule verbannt, (wie denn unser Verfasser alles Ernstes behauptet, Geschichte könne gar nicht anders als vom confessionellen Standpunkte aus begriffen und gelehrt werden), und dem religionslosen Atheismus und dem Materialismus allein bliebe das schöne Vorrecht objective Wahrheit zu besitzen und zu lehren, und die Menschheit wäre vor die gräßliche Alternative gestellt, entweder Religion und keine Wahrheit, oder Wahrheit und keine Religion zu besitzen. Das sind die fluchwürdigen ganz unvermeidlichen logischen Folgen aus einer Verwechselung zwischen Religion und Confession. Die Religion, eine Thatsache auf dem Gebiete der sittlichen Weltordnung und des Gewissens, welches das Perceptionsorgan der sittlichen Weltordnung ist, hat gar keinen Beruf, Wahrheiten auf dem Gebiete der sinnlichen Weltordnung zu constatiren, sie überläßt das den

Perceptionsorganen der sinnlichen Welt, den fünf Sinnen, und den aus deren Perceptionen gezogenen logischen Schlußfolgerungen.

Die Theologie oder Religionswissenschaft, welche die logischen Folgerungen aus den Thatsachen des Gewissens zu ziehen hat, überschreitet ihre Grenzen und verwirrt die Gewissen, sobald sie sich in Sachen der sinnlichen Welt ein entscheidendes Urtheil anmaßt und auf diesem Gebiete constatirte Thatsachen bestreitet. Ausgeburten einer solchen kranken Theologie sind nun aber eine nicht geringe Anzahl der in die Confessionen der christlichen Kirchen aufgenommene Lehrsätze, welche entweder unmittelbar oder mittelbar in ihren Consequenzen unzweifelhaften Wahrheiten der äußern Welt widersprechen. Es ist also nicht Frivolität und Feindschaft gegen die Wahrheit, sondern Religiosität und Wahrheitsliebe, welche die Confession, nicht die Religion von der Schule fern halten will, um einer sonst unvermeidlichen Verwirrung der Gewissen vorzubeugen. Wenn sich die Vertreter der confessionellen Schule nur einmal in die Lage eines mit der allgemein recipirten Ausbeute der Wissenschaft doch mindestens resultatisch bekannten Lehrers versetzen wollten, wie er sich zwischen Orthodoxie und wissenschaftlicher Evidenz, zwischen Lehrvorschriften für die Schule und Ueberzeugungen des Elternhauses unter tausend Aengsten hindurchwinden muß, um die Conflicte, welche seinen Schülern nach ihrem Austritte aus der Schule in keinem Falle erspart bleiben können, wenigstens von der Schule entfernt zu halten; so würden sie begreifen, daß die Forderung einer nicht confessionellen Schule ein Angst- und Nothschrei ist. Freilich wäre aus dieser Noth noch eine andere Rettung möglich; sie bestände darin, daß die Theologie nur auf dem ihr zuständigen Gebiet Dogmen fixirte und Confessionen formulirte und aus diesen alles fern hielte, was nicht zu den Thatsachen des Gewissens gehört oder als logische Folgerung aus ihnen hervorgeht. Auch steht ja — Gott sei Dank — zu hoffen, daß diese Hülfe in nicht zu ferner Zeit eintreten wird, denn dieser Klärungsprozeß der Theologie und der Kirche ist ja bereits im Flusse.

Die bis hierher gegen die confessionelle Schule gemachten Einwendungen adressiren sich nicht etwa nur an die confessionellen

Ultras, sondern, sofern der Verfasser vorliegender Schrift ihnen nicht unbedingt zugezählt werden wollte, auch an ihn; denn sie wenden sich nicht gegen diejenigen Merkmale der confessionellen Schule, die er allenfalls daran zu geben bereit ist, sondern gegen diejenigen, die er unbedingt festhalten will.

Im weiteren Verlaufe seines Vortrages giebt der Verfasser eine kurze Uebersicht über die Stadien „des Kampfes der Schule gegen die Kirche“ bis zu dem Stadium des Kampfes der Schule gegen die Confession. Als erstes Stadium dieses Kampfes bezeichnet er den Kampf gegen die geistliche Schulinspection. Den in diesem Kampfe vorgebrachten Gründen spricht er eine gewisse scheinbare Wahrheit zu, also eine Unwahrheit. Das ist eine der von ihm öfter angewendeten Finten, vermöge deren er seinen Angriff durch scheinbare Concessionen maskirt. Zur Sache selbst bemerkt er, daß der Angriff auf die geistliche Schulinspection in sich im Keime zwei jetzt schon zur Blüthe gekommene Irrthümer habe, einmal den Irrthum, daß es für uns Christen eine Pädagogik gebe und geben könne, die von der Heilslehre unabhängig sei, und dann den Irrthum, daß es in der Schule mehr auf die formelle pädagogische und methodische Fertigkeit als auf den wahren Glauben und die rechte Anschauung ankomme.“ Hiermit will der Verfasser gegen das Argument streiten, daß man ein guter Theologe sein könne, ohne deshalb schon ein guter Pädagoge zu sein. So lautet aber unser Argument nicht; dasselbe richtet sich nicht ausschließlich gegen den guten Theologen, sondern gegen alle Theologen, gegen die guten und gegen die schlechten, sofern sie nicht gute Pädagogen sind.

Was nun die angeblichen Irrthümer anbetrifft, so ist der Ausdruck „Heilslehre“ wieder mit großer polemischer Klugheit gewählt, denn er ist der vieldeutigste, der in diesem Falle gebraucht werden kann. Soll damit gesagt sein, daß eine von christlicher Gesinnung geleitete und christliche Gesinnung bildende Schulerziehung die einzige sei, die es in geistlichen Schulen geben dürfe, so läßt sich das unmöglich bestreiten; versteht aber der Verfasser unter Heilslehre ein theologisches dogmatisch-confessionelles Lehrsystem, dann hat er weiter nichts gesagt, als daß eine christliche

Schule eine confessionelle Schule sein müsse, und das wäre dann eine petitio principii, und es wäre nicht abzusehen, wenn dem Verfasser auf der siebenten Seite seiner Schrift die Nothwendigkeit der confessionellen Schule schon erwiesen schiene, warum er diesen sieben Seiten noch sechzig weitere Seiten folgen ließe. In der Sache selbst aber ist dem Verfasser zu entgegnen, daß die Forderung des wahren Glaubens und der rechten Gesinnung mit der geistlichen Schulaufsicht wenig oder nichts zu thun hat. Warum sollten christliche aber nicht geistliche Schulbehörden nicht auch ein richtiges Urtheil über den wahren Glauben und die rechte Gesinnung haben? Ist etwa der Glaube jedes beliebigen Ortsgeistlichen ein vollgültiges Maß des wahren Glaubens? Bedarf ein Christenmensch für das Eigenste, Freieste und Inwendigste, das er hat, für seinen Glauben und seine Gesinnung erst der Approbation eines Superintendenten, um sich als ein Lehrer oder Schulinspector von rechtem Glauben vor der Welt und vor seinem eigenen Gewissen zu legitimiren? Das wäre dann doch eintrauriges testimonium inertiae, welches der Verfasser der Kirche gäbe, die nicht im Stande gewesen sein sollte, Christen zu bilden, die in Sachen des wahren Glaubens und der rechten Gesinnung auf eigenen Füßen zu stehen vermöchten. Oder ist es etwa so gemeint, daß die Ordination (Priesterweihe!) die Geistlichen mit einer besonderen Untrüglichkeit ausrüste? auch diejenigen unter ihnen, denen es selbst entweder an dem wahren Glauben oder an der rechten Gesinnung oder an Beiden zugleich fehlt? Ich will die Ungeheuerlichkeit eines solchen Gedankens einem evangelischen Geistlichen nicht zutrauen, obgleich ich meine Augen gegen den katholisirenden Charakter der Forderung, alle Angelegenheiten, in denen es auf die rechte Gesinnung ankommt unter die Aufsicht der Geistlichkeit zu stellen, nicht verschließen kann. Wohin führt in seinen Consequenzen dieser Grundsatz? In welcher einigermaßen ernsteren Angelegenheit kommt es nicht auf die rechte Gesinnung an? Kommt es nicht bei der Führung jedes Geschäftes und Amtes von der Regierung einer Gänseheerde bis zur Regierung eines großen Staates, kommt es nicht in allen intimsten Lebensverhältnissen, in der Ehe, ja selbst in den

innigen Beziehungen der Seele zu Gott im verborgenen Gebete auf die rechte Gesinnung an? Und darum müßte das Alles nun der localgeistlichen Inspection und Direction unterworfen werden, und nur die naturgesetzlich fixirten Functionen des Schlafens und des Verdauens sollten dieser geistlichen Controle entzogen sein? Nun, dann macht doch lieber gleich den Papst zum Herrn der Welt und er verschreibt Euch aus seiner Unfehlbarkeitsapotheke den wahren Glauben und die rechte Gesinnung oder vielleicht ist ja derselbe einmal so gütig und ertheilt der gesammten Christenheit, die wir in unserer Thorheit bereits für ein hohenpriesterliches Geschlecht gehalten haben, die Priesterweihe, dann ist uns ja auf einmal geholfen und die vorliegende Frage ist dann zwar nicht in **pädagogischer** Beziehung, aber doch in **hierarchischer** Beziehung gelöst.

Sollte aber Jemand finden, daß ich aus den Prämissen des Verfassers zu weit gehende Folgerungen ziehe, wenn ich behaupte, daß seine Schrift nicht aus pädagogischem sondern aus hierarchischem Interesse hervorgegangen sei, der möge sich an der Gewissenhaftigkeit erfreuen, mit welcher der Verfasser selbst seine Folgerungen zieht. Nachdem derselbe als letztes Ziel derer, welche die Emancipation der Schule von der geistlichen Inspection und die nicht confessionelle Schule befürworten, den „Umsturz der Kirche“ und die „Ausrottung Christi und seiner Wahrheit“ bezeichnet hat, fährt er wörtlich so fort: „Dieses letzte Ziel der Bewegung taucht schon auf in den Verhandlungen der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, deren tiefes Schweigen über Kirche und Christenthum uns ein beredtes und mahnendes Zeugniß sein muß.“ Ist das nun nicht eine so unlogische als hinterlistige und leichtfertige Insinuation? Unlogisch, denn wer schweigt, der greift nicht an, ein Angriff kann nicht im Nichtangreifen bestehen; hinterlistig, denn man kann der Religion mit aller Liebe zugewandt sein und dennoch gegen die Kirche in ihrem dermaligen Zustande recht viel einzuwenden haben; leichtfertig, denn die nahe liegenden Gründe, aus denen die allgemeine deutsche Lehrerversammlung sowohl die kirchliche als religiöse Debatte nach Möglichkeit vermeiden muß, sind

gänzlich außer Ansatz geblieben. Und diese Gründe sind so einleuchtend: Was soll in einer allgemeinen Lehrerversammlung, an welcher Lehrer aller in Deutschland vorhandenen christlichen Confessionen und jüdische Lehrer und freigemeindliche Lehrer sich betheiligen, aus einer Verhandlung über kirchliche und religiöse Fragen herauskommen? Soll etwa da der Kampf zwischen Katholicismus und Protestantismus, zwischen Lutherthum und Union, zwischen Dogmatismus und Protestantenverein, zwischen freigemeindlichem Atheismus und Religion ausgefochten werden? Das würde ein sehr wüstes Treiben werden, und unsere Hierarchen, welche uns jetzt das Schweigen über Kirche und Religion so leichtfertig zum Vorwurfe machen, wie würden sie erst über uns Zeter schreien, wenn wir einen solchen Scandal in Scene setzten. Bis jetzt haben alle Besucher der allgemeinen Lehrerversammlung die kirchliche und religiöse Debatte vorsichtig gemieden und nur zwei freigemeindliche Ultras, die Sprecher der freien Gemeinden in Leipzig und Berlin und ein hyperorthodoxer Ultra, geübt in der Mimik und Phraseologie des modernen Zelotenthums und zudringlichen Bekenntnißdünkels haben es bis etzt versucht, die würdige Haltung der Versammlung durch religiöses Parteigezänk zu alteriren. Mit diesen Leuten macht nun der Verfasser des vorliegenden Conferenzvortrages Chorus; ihm würde es wahrscheinlich nicht ungelegen sein, wenn auf solche Weise die Versammlung blamirt oder gar auseinander gesprengt würde, ich dagegen hoffe zu Gott, daß sie nicht in diese Falle geht und über die unliebsamen Folgerungen, die der Verfasser aus ihrer besonnenen Haltung zieht, sich mit dem Vertrauen tröstet, welches sie im Inlande und Auslande in dem Maße besitzt, daß Stadt- und Staatsbehörden in großer Anzahl sie beschicken, um für die Regelung und Befruchtung ihres Schulwesens Anregung und sachverständige Anleitung zu gewinnen.

Bis hierher hat sich der Verfasser mit den Vorstufen des Kampfes gegen die confessionelle Schule beschäftigt, er geht nun auf diesen Kampf selbst ein, und will zunächst das Wesen und den Werth der Confession klar herausstellen; hören wir ihn: „Die Bekenntnisse der verschiedenen christlichen Kirchen sind

Documente von der allerhöchsten Wichtigkeit. Sie sind Erzeugnisse langjähriger, schwerer, geistiger Arbeit, die Früchte mühevollster, heißester Kämpfe, es sind Kinder, die die Kirche unter großen Sorgen ausgetragen und in bitteren Schmerzen erzeugt hat. Das ganze oströmische Reich wurde in fieberhafte Bewegung versetzt, die Kirche in schweren Zuckungen hin und her gezogen, bis sie im Nicäum die Streitpunkte über die hl. Dreieinigkeit zusammenfaßte, die aufgeregte Christenheit in diesem Bekenntnisse zur Ruhe brachte und von Neuem einigte. Was die Kirche in Angst und Sorge, in stiller innerlicher Arbeit seit Augustin, ja seit Paulus aus dem Evangelio erworben hatte, das wurde unter den Stürmen der Reformation herausgeboren und in den lutherischen Bekenntnissen niedergelegt. Welche Unruhen gingen der Abfassung des Heidelberger Katechismus voraus, und was die katholische Kirche lange schon in sich genährt hatte, das sprach sie nach hartem Kampfe mit sich selbst, im bittersten Verdrusse über den Abfall in der Reformation in unbeugsamer Verhärtung im Tridentinum aus." Ich unterbreche hier den Verfasser, um ihm das Zugeständniß zu machen, daß die Confessionen Urkunden von entschiedenem Werthe für das Studium der Dogmengeschichte und also für Lehranstalten, welche dieses Studium in den Kreis ihrer Beschäftigungen ziehen, brauchbares Unterrichtsmaterial sind; wogegen freilich wohl zu erwägen ist, daß ihre allmähliche Entstehung unter heftigen Kämpfen zwiespaltiger Meinungen für ihre Wahrheit durchaus nichts beweist und namentlich für diejenigen keine Beweiskraft hat, welche genauer mit dem Character und Verlaufe jener Kämpfe vertraut sind, also auch wissen, welchen unvollkommenen wissenschaftlichen Character die Religionswissenschaft jener früheren Jahrhunderte gehabt, wie selten überhaupt diee Entscheidungen aus wissenschaftlich überwiegenden Gründen, wie oft dagegen aus sclavischer Unterwürfigkeit unter das Machtgebot weltlicher Tyrannen herstammten, wie noch viel öfter durch plumpe Anwendung des Majoritätsprincips zu Stande kamen, das ja doch in Sachen der Ueberzeugung ganz unberechtigt ist, das sich aber aus eigener Machtvollkommenheit durch die Fiction der Inspiration allge=

gemeiner Kirchenversammlungen für unfehlbar erklärte. Aus diesem circulus vitiosus trat Luther auf dem Reichstag zu Worms durch feierliche Erklärung heraus, aber wahrlich nicht um an die Stelle unfehlbarer Päpste oder Concilien sich selbst als unfehlbaren Reformator zu stellen; und so sind auch die Bekenntnißschriften der Reformatoren werthvolle dogmengeschichtliche Documente, aber nicht für alle Zukunft als unfehlbar aufgestellte Glaubensnormen, und befremdlich würde es im höchsten Grade sein, daß ein Apologet der Confessionen dieselben preist als Erzeugnisse langjähriger, schwerster geistiger Arbeit, und doch den Erzeugnissen einer dreihundertjährigen geistigen Arbeit auf dem Felde der Theologie nicht das Recht einräumt die Confession der Kirchen zu ergänzen, beziehentlich zu corrigiren — es würde das sehr befremdlich sein, wenn wir nicht sähen, daß sein Wohlgefallen sich allen Confessionen gleichmäßig zuwendet, was beweist, daß ihn an den Confessionen nicht sowohl der Inhalt, als vielmehr ihre unerschütterliche Verbindlichkeit interessirt, daß ihm mehr daran liegt, daß die Kirche einen gebotenen Glauben, als daß sie den wahren Glauben habe. Das ist wiederum nicht ein pädagogisches, sondern ein hierarchisches Interesse.

Der Verfasser fährt fort: „Schon diese Entstehungsart der Bekenntnisse legt ihnen eine hohe Bedeutung bei, aber bedeutender noch sind sie nach ihrem Inhalte. Politische Verfassungen und Rechtsbücher können von großer weittragender Wichtigkeit sein, aber je höher die sittliche Idee über der Rechtsidee steht, um so wichtiger sind die religiösen Glaubensverfassungen und die sittlichen Rechtssysteme, die Bekenntnisse, sie sind die innersten und höchsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes.“ Hiergegen will ich nur bemerken, daß die Confessionen zwar allerdings religiöse Glaubenssysteme sind und allenfalls auch als sittliche Rechtssysteme genannt werden können, aber ebenso wohl als die politischen Verfassungen und Rechtsbücher nur unvollkommenes Menschenwerk sind, nicht die Aussprüche unwidersprechlicher Offenbarungen, denn als solche könnten sie sich nicht so wesentlich widersprechen, wie sich z. B. die protestantische und die katholische Confession widersprechen; sie sind Ablager-

ungen der zu einer gegebenen Zeit gewonnenen Ausbeute der theologischen Wissenschaft und Ausdruck des zu dieser Zeit innerhalb einer kirchlichen Gemeinschaft vorhandenen dogmatischen und ethischen Bewußtseins; sie müssen daher mit der Fortentwickelung der theologischen Wissenschaft und mit dem sich am Evangelio immer mehr klärenden ethischen Bewußtsein der Gemeindeglieder gleichen Schritt halten, nicht blos durch eine Vermehrung der Paragraphen des confessionellen Gesetzbuches, wie dies in geordneter Weise in der katholischen Kirche geschieht, sondern auch durch Correctur mangelhafter und durch Ausscheidung obsolet gewordener Paragraphen. Wenn diese Fortbildung der Confessionen versäumt wird, hören sie auf das zu sein, was der Verfasser von ihnen eben so wahr als schön sagt: „In ihnen spricht die Gesammtkirche oder ein Theil derselben den Eindruck aus, den die göttlichen Offenbarungen, das Wort und die Heilsthatsachen auf sie gemacht, die Gefühle, die dadurch geweckt, die Ueberzeugungen, die dadurch in ihr gegründet sind, die Hoffnungen, zu denen sie sich dadurch aufgeschwungen hat. Sie sind der naturgetreue Wiederhall aus der Tiefe der erlösten Menschheit auf die tröstliche Stimme der Offenbarung. Sie sind die Documente über das Verständniß und die Aufnahme der Offenbarung seitens der Menschheit, die Gefäße, in welche der Glaube der Kirche, das ist ihr neu gewecktes, gewachsenes und geheiligtes Leben in Gefühl, Ueberzeugung, Zuversicht, Erkenntniß und Hoffnung gefaßt und zusammengehalten ist."

O, daß Sie so von ferner, ferner Zeit
Und nicht von gestern, nicht von heute reden!

möchte man dem Verfasser zurufen.

Wie gern würde die Schule unserer Zeit eine Bekenntnißschule solcher Bekenntnisse sein, die „Dokumente über das Verständniß und die Aufnahme der Offenbarung seitens der Menschheit unserer Zeit, nicht aber seitens der Menschheit, die vor 300 Jahren lebten, wären. Und wer trägt die Schuld daran, daß wir solche Bekenntnisse nicht besitzen? Wer anders, als der Verfasser und seine Gesinnungsgenossen, die Orthodoxen Hierarchen! Sie gestatten nicht, daß die Gemeinde aus ihrem

eigenen Gewissen heraus sich ihr Bekenntniß formulire, sie verschränken der tiefer und klarer gewordenen Theologie die Wege durch obsolete Dogmenschranken scholastischer Halbwissenschaft, sie verdächtigen den reinen Liebestrieb, der nach christlicher Vereinigung der in blindem Dogmeneifer feindselig geschiedenen Kirchen trachtet. Gebt uns erst statt Eurer Priesterkirche eine Gemeindekirche, erkennt es an, daß die Kirche der Gemeinde, nicht die Gemeinde der Kirche gehört, begreift es, daß der Glaube nicht aus dem Bekenntnisse, sondern das Bekenntniß aus dem Glauben hervorgehen muß, und wenn dann dies alles Wahrheit und Wirklichkeit geworden ist, dann, aber auch erst dann singt Loblieder auf die Confession! Der Verfasser fährt fort: „Die Confessionen enthalten die reinsten und kräftigsten Motive für das Leben und Handeln und bewirken damit die correcteste Bildung und Kräftigung des Willensvermögens. Alle diese Lehren sind reich an sittlichem Lebensgehalt und gerade die schwersten derselben, wie die Lehre von der h. Dreieinigkeit, von der Sünde und Versuchung, bergen in sich die lebendigsten und kräftigsten Impulse zu einem sittlichen Leben, wie sie anderswo nirgend zu finden sind.

— — — — Soweit ich mich in der Theologie und Philosophie umgesehen habe, muß ich bekennen, daß unsere kirchlichen Bekenntnisse noch immer die tiefste, würdigste und segenbringendste Philosophie enthalten, eine Philosophie, die noch von keiner anderen übertroffen und verdrängt ist. Die Metaphysik des Nicänischen Glaubensbekenntnisses von der hl. Dreieinigkeit ist noch von keinem andern Systeme erschüttert und übertroffen worden. — — — Die Psychologie und Anthropologie der lutherischen Bekenntnisse, die sich auf Paulus, Augustin und Luther gründet, ist so wahr, so gewaltig und markig, daß alle anderen Psychologien und Anthropologien dagegen wie Wassersuppen schmecken. Die Logik des kirchlichen Lehrsystems ist eine so reelle und inhaltsvolle, eine so scharfe und schlagende, daß alle andere sogenannte Logik dagegen wie leeres Stroh erscheint. Hier findet man auch die gesundesten und richtigsten Ansätze und Elemente zu einer rationellen Pädagogik. Unsere großen

Philosophen haben uns zwar umständlich gelehrt, wie wir denken sollen, aber greift man bei ihnen nach dem, was wir denken sollen, dann zerrinnt Alles wie wässriger Nebel. — — Wer Philosophie studiren will, studire die kirchlichen Bekenntnisse."

Es hieße weit über das Ziel hinaus schießen, wenn man dem hier Gesagten nicht einmal eine theilweise und relative Wahrheit zugestehen wollte. Was die theologische Wissenschaft, was die Lebensbewegung der Kirche in fünfzehnhundert Jahren gedacht und erlebt hat, hat unzweifelhaft zu einem großen Theile reichen und für alle Folgezeit gültigen „sittlichen Lebensgehalt". Das gilt aber nur von dem ethischen, nicht von dem metaphysischen Inhalte der Bekenntnißschriften, und wenn der Verfasser behauptet, daß die Lehre von der hl. Dreieinigkeit in sich die lebendigsten Impulse zu einem sittlichen Leben berge, so müßte er das doch nicht blos behaupten, sondern auch beweisen, wenn man nicht die Behauptung für einen der in der Einleitung characterisirten kühnen Schachzüge halten soll. Ich gestehe offen, daß ich dieser Lehre ethische Antriebe nicht abzugewinnen weiß und auch sonst keinen Menschen kenne, der es kann, im Gegentheil sehe ich, daß die religiöse Lebensbewegung unserer Zeit darauf hinausläuft, den metaphysischen Inhalt der Bekenntnisse als unwesentlich und unverbindlich auf sich beruhen zu lassen und die Religion Jesu als eine wesentlich ethische zu begreifen und zu ergreifen. Die Metaphysik des Nicänischen Glaubensbekenntnisses von der hl. Dreieinigkeit vermag ich in diesem Bekenntnisse nicht zu entdecken. Man kann in demselben die Lehre von der hl. Dreieinigkeit finden oder nicht finden, je nachdem man an betreffender Stelle ein Komma setzt oder nicht setzt. Die metaphysische Ausgestaltung der Dreieinigkeitslehre gehört dem Athanasium, auch einer Bekenntnißschrift der protestantischen Kirche, an und ich wüßte nicht, welches e t h i s c h e Capital man aus seinem metaphysischen Inhalte schlagen könnte. Die Diatribe gegen die Philosophie läuft in ihrer Uebertreibung auf den Grundsatz des Chalifen Omar hinaus, der neben dem Koran kein anderes Buch in der Welt übrig lassen wollte; nach einer parteiloseren Betrachtung hat auch die Philosophie ihr, wenn

auch begrenztes Recht: Psychologie und Anthropologie sind nicht theologische, sondern Erfahrungswissenschaften, deren Ergebnisse die Theologie zu respectiren hat; sie haben in Folge fortgesetzter Beobachtungen seit Paulus, Augustin und Luther sehr wesentliche Fortschritte gemacht und Herbert, Benecke und viele andere Anthropologen und Psychologen sind auf diesem Felde zuverlässigere Autoritäten, als die Verfasser der Bekenntnißschriften, und wenn endlich der Verfasser der Logik der Bekenntnißschriften nachrühmt, daß sie besonders real und inhaltsvoll sei, so muß ihm erwidert werden, daß die Vollkommenheit der Logik nicht in dem Stoffe zu suchen ist, den sie behandelt, sondern in der Schärfe, mit welcher sie ihn behandelt. Taxirt man doch auch die Güte eines Tranchirmessers nicht nach der Schmackhaftigkeit oder Nahrhaftigkeit des Bratens, den es zerlegt, sondern nach der Schärfe, mit welcher es denselben zerlegt. Die Gesetze der Logik sind auf geistlichem und weltlichem Gebiete ganz dieselben, sie sind die Gesetze des naturgesetzmäßigen Denkens, und wer die Ergebnisse eines logischen Denkens für unwahr erklärt, weil sie seinen vorgefaßten Meinungen nicht entsprechen, der sagt sich eben vom logischen Denken los.

Der Verfasser: „Man macht der Lutherischen Kirche den Vorwurf, daß sie zu viel Gewicht auf das Bekenntniß, auf die reine Lehre legte, und die Umsetzung der Lehre ins Leben zu wenig betriebe. Der Vorwurf ist gänzlich unbegründet, denn wenn man doch kein Bekenntniß hat, so kann man es nicht ins Leben einführen; erst muß eine Lehre dasein, dann kann das Wort Fleisch und Leben werden, und die Lutherische Kirche widerlegt jenen Vorwurf am überzeugendsten dadurch, daß sie die confessionelle Schule fordert, um volle Gelegenheit zu haben, die Jugend vom frühesten Alter an christlich zu erleuchten, zu beleben, zu erwärmen und bekenntnißmäßig zu erziehen. Je mehr es aber gelingt, das Bekenntniß in die Gemeinde einzuführen und hier lebendig zu machen, um so höher steigt der Grad der Bildung und des sittlichen Lebens, um so mehr findet der wahre Fortschritt statt. — — Wie es nun die Aufgabe der Kirche ist, das Bekenntniß in der ganzen Gemeinde lebendig zu machen,

so ist es die Aufgabe der confessionellen Schule, die der Kirche zugetaufte Schule aus der Schrift und an der Hand der Schrift in den Lebensraum der Bekenntnisse hineinzuführen, sie in den hier eröffneten und umschriebenen geistigen Horizont einzustillen und darin zurecht zu weisen und den in den Bekenntnissen vorhandenen göttlichen Lebensgehalt in sie hineinzuarbeiten, so daß dieser Lebensgehalt ihr eigener Lebensgrund und Lebensquell im Glauben, Wollen und Denken werde. Oder wenn wir den kleinen Luther als die Quintessenz unserer Bekenntnisse betrachten, diesen mit allen didactischen Mitteln, mit Gebet und Gesang, mit Sprüchen und Gleichnissen, mit Memoriren und Recitiren, mit Fragen und Antworten, mit Disciplin und Gottesdienst hineinzubringen, daß es der Kinder innerer Lebensmittelpunkt wird, aus welchem heraus sie allein fühlen wollen und denken. Das ist die Aufgabe der confessionellen Schule."

Ja wohl! Das ist die Aufgabe der confessionellen Schule, und gerade deshalb wollen wir die confessionelle Schule nicht, weil dieser Weg nicht zum Ziele führt, nicht christliches Seelenleben, sondern nur confessionelle Maulfertigkeit erzeugt. Kann es denn eine heillosere logische, psychologische, pädagogische Confusion geben als die, daß erst das Bekenntniß dasein müsse und dann die Ueberzeugung?

Ein Bekenntniß ist doch nur die Aeußerung einer erkannten Wahrheit oder Thatsache; wie kann man fordern, daß die Folge eher dasein soll als die Ursache? Was sollen wir unter einem dem Zöglinge hinzugebenden todten Bekenntnisse (allenfalls mit den nothwendigen Worterklärungen aber ohne Sacherklärungen, vide Regulative) verstehen, das nachträglich in ihm lebendig gemacht werden soll? Wie wenig pädagogische Weisheit haben doch unsere lutherischen Hierarchen von dem Heiland gelernt! Dieser hat nie ein confessionelles Lehrgebäude aufgestellt, die Bergpredigt, welche dem Evangelisten als „die Quintessenz der Lehre Christi gilt, enthält lediglich sittliche Unterweisungen, keine metaphysischen Glaubenssätze, die ganze Theologie Christi ist in den beiden Sätzen: „Gott ist ein Geist, Gott ist die Liebe" enthalten, und denen, die sich daran nicht genügen lassen

giebt er die Antwort: „Wer mich siehet, der siehet den Vater! Doch wohl nicht mit dem leiblichen Auge, sondern mit dem Auge der Seele, denn Christus ist in Wesen, Wort und That die für alle Zeiten gültige Manifestation des Gottes, der die Liebe ist, Liebe gewährend, Liebe erweckend, durch Liebe erlösend; denn wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm. Wer möchte es wohl wagen, diesem Christus ein Wort der Confession in den Mund zu legen, wie etwa folgendes: „Der rechte Glaube besteht darin, daß ein Gott in der Dreiheit und die Dreiheit in der Einheit angebetet werde. Wer das nicht treu und fest glaubt, kann nicht selig werden.“ (Symbolum Athanasii)? Was folgt nun aus dieser für einen christlichen Lehrer doch gewiß vorbildlichen Lehrweise Christi? Es folgt daraus: 1) daß der Lehrer ohne confessionellen Eigensinn und ohne metaphysische Zuthaten einer dem Irrthume ausgesetzten Theologie den ethischen Inhalt der Lehre Christi zum Gegenstande seiner ersten christlichen Unterweisung machen soll. 2) Daß er seinen Schülern mit einer aus der Liebesfülle und Liebestiefe Christi geschöpften innigen Liebe gegenüber und zur Seite treten, 3) daß er die Schüler selbst an den Quell dieser Liebe führen, d. h. das herzgewinnende Bild Jesu nach Anleitung des Evangeliums ihnen vor die Seele stelle, damit Christus in ihnen eine Gestalt gewinne, d. h. christliche Empfindungs-, Denk- und Handlungsweise sich in ihnen erzeuge, und christliche Lebenserfahrung sich zu einem wirklich lebendigen Bekenntnisse in ihrem Bewußtsein gestalte. Das ist die Aufgabe der nicht confessionellen Schule! Ich frage nun, welche von beiden psychologisch und pädagogisch richtiger, ja ich frage, welche christlicher gefaßt ist. Meine eigene Antwort auf diese Fragen liegt in den so eben ausgeführten Gedanken, ich will dieselbe aber noch durch zwei Thatsachen illustriren: 1) Die wirklich pädagogisch gebildeten confessionell-gläubigen Pädagogen stehen mindestens insofern auf unserer Seite, als sie den „kleinen Luther für ein ganz unbrauchbares Lehrbuch der Religion bezeichnen, ich meine damit nicht die officiellen Pädagogen in den Regulativländern, wo man es versteht, confessionseifrige Theologen, die auf pädagogischem Gebiete

die geringfügigsten Studien und Erfahrungen haben, einfach durch Ernennung zu Seminarlehrern und Seminardirectoren pädagogisch fertig zu stellen und als pädagogische Autoritäten zu patentiren. 2) Es ist eine anerkannte Thatsache, daß gerade den aufrichtig confessionell Gläubigen die Erziehung ihrer Kinder auffallend oft mißlingt, was einfach eine Folge davon ist, daß sie aus Gewissensgründen den pädagogisch verkehrten Weg einschlagen, den der Verfasser der confessionellen Schule anweist.

Der Verfasser: „Confessionell die Kinder zu unterrichten und zu erziehen, das sind die Lehrer der Kirche schuldig, der die Kinder angehören kraft der Taufe, ihrem Amte, das sie dazu verpflichtet, den Kindern, die ein Recht darauf haben, den Eltern, die keine andere als diese Erziehung erwarten, den Gemeinden, die die Schulen zu dem Zwecke unterhalten, um kirchlichen Zuwachs aus ihnen zu erhalten, den Vätern unserer Kirche, die uns die Bekenntnisse errungen haben, dem Herrn der Kirche, der die Bekenntnisse durch seinen hl. Geist gegeben und der um dieser anvertrauten Pfunde willen alle Lehrer wird zur Rechenschaft ziehen.“

So wenig die Leser unter den bis hierher besprochenen Gedanken des Verfassers, von denen ich ihnen keinen wesentlichen vorenthalten habe, pädagogische Gedanken gefunden haben, die doch der Titel der Schrift verheißt, eben so wenig liegt in den hier angeführten Verpflichtungsgründen irgend ein pädagogisches Moment. Ich erkenne nur einen derselben als verpflichtend an, nämlich den, daß die Lehrer durch ihr Amt verpflichtet sind, confessionellen Religionsunterricht zu geben, und aus diesem Grunde allein geben sie einen solchen Unterricht, und die Fälle möchten wohl sehr selten sein, in denen ein Lehrer wissentlich confessionswidrigen Unterricht ertheilte; sie streben nur aus pädagogischen Gründen danach, daß ihr Amt sie von dieser Verpflichtung befreien möge. Und nicht die Frage, ob eine solche Verpflichtung besteht, ist hier zu lösen, das hieße Eulen nach Athen tragen, sondern darum handelt sich's, ob diese Verpflichtung aufzuheben sei. Der Verfasser hat sich anheischig gemacht, diese Frage aus dem pädagogischen Gesichtspunkte zu erörtern;

und da bringt er uns nun seine sieben Verpflichtungsgründe, in denen auch nicht ein Atom pädagogischer Gedanken enthalten ist, ja die selbst in dem Falle, daß alle ihre Vordersätze richtig wären, doch in ihren Folgerungen irre gingen, sobald pädagogisch erwiesen wäre, daß die oben angegebene Methode der confessionslosen Schule die einzig mögliche Vorbereitung für die Einführung in die Confession einer besondern Kirchengemeinschaft sei, und daß die Volksschule zu dieser Grundlegung allein verpflichtet sei, weil für ein Mehreres ihr selbst die Zeit und ihren Schülern die Verständnißfähigkeit fehle. Und dieser Beweis ist hundertmal geführt, nicht in der Weise geführt, daß etwa diesen Schülern vom Inhalte der Confession gar nichts mitgetheilt werden könnte oder sollte; die Confession umfaßt ja eben so wohl den ethischen als den in ihr besonders gefaßten metaphysisch-dogmatischen Inhalt des kirchlichen Lehrgebäudes. Den ersteren, der deswegen nicht confessionell genannt werden kann, weil er für alle Kirchen der gleiche ist, eignet sich auch die nicht confessionelle Schule in der Weise an, wie ich oben bezeichnet habe, den andern schickt sie der Kirche selbst als ihre mit dem Confirmandenunterricht beginnende und in der geistlichen Führung der Gemeinde fortzuführende Aufgabe zu. Ich denke, mit diesem psychologisch richtigen Lehrplane wird die nicht confessionelle Schule dem Herrn der Kirche wohl genügen und in der Rechenschaft vor ihm bestehen; denn wie die confessionslose Schule ihre Zöglinge führen will, so, gerade so hat er selbst seine Kirche durch die Jahrhunderte geführt. Er selbst, so lange er persönlich sichtbar sein Werk betrieb, hat sich lediglich die Aufgabe gestellt, jene ethische Grundlage zu legen, deren Legung die nicht confessionelle Schule als den ihr zugewiesenen Theil der christlichen Erziehung erkennt. Die Rechte der Kirche, die Kinder, der Eltern, der Gemeinde haben in diesem pädagogischen Lehrplane eine viel sicherere Gewährleistung, als in dem ganz unpädagogischen Eintrichterungs-, Einpaukungs- und Andressirungsplane des Verfassers, der darauf hinausläuft, jede religiöse Selbstbestimmung zu vernichten, also das christliche Leben in der Kirche zu versteinern. Ob und in welchem Umfange übrigens die Confessionen der verschiedenen Kirchen Werke des

heil. Geistes sind, darüber möchten die Theologen dieser mit einander hadernden Kirchen, ja selbst die Theologen jeder Einzelkirche sehr verschiedener Meinung sein, und wir werden die Entscheidung darüber wohl so lange hinausschieben müssen, bis die gesammte Christenheit einen wirklich unfehlbaren Papst hat. Vorläufig bin ich mit vielen Christen der Meinung, daß die Confessionen lediglich ein Menschenwerk sind, im besten Falle die Resultate einer nach natürlichen, nicht nach übernatürlichen logischen Gesetzen denkenden Theologie, im schlimmeren Falle Aufstellungen in oft sehr unheiligem Kampfe erstrittener Majoritätsbeschlüsse.

Der Verfasser: — — „Die confessionelle Schule geräth mit sich in Widerspruch, sie verlangt und giebt in weltlichen Dingen volle Wahrheit, gründlichen Aufschluß, in den geistlichen, also wichtigsten Dingen will sie mit der Wahrheit zurückhalten, den vollen Aufschluß verweigern, das Kind rathlos auf halbem Wege stehen lassen. In weltlichen Dingen will sie bestimmt sagen: Das ist Wahrheit! — in geistlichen Dingen mit Pilatus fragen: Was ist Wahrheit? — und damit den armen Kindern sagen: Was Wahrheit ist, weiß eigentlich Keiner, glaubt nun, was ihr wollt?"

Ist das pädagogisch gedacht? Ist das logisch gedacht? Giebt es eine Schule, die sich vermißt, ihren Schülern volle Wahrheit, gründlichen Aufschluß in irgend einer weltlichen Disciplin zu geben? Sie giebt Wahrheit; volle Wahrheit zu geben hat sie weder Verpflichtung, noch Beruf, noch Vermögen. Sie giebt eben auf allen Gebieten zuerst eine methodisch geordnete Anzahl von Thatsachen und leitet dann die Schüler an, soweit ihr kindliches Verständniß reicht, den Werth, Sinn und Zusammenhang zu begreifen; fängt aber nicht damit an, den Schülern ein theoretisches, für sie unverständliches System einzupauken. Ganz so will die nicht confessionelle Schule im Religionsunterrichte verfahren. Sie macht also zuerst den Grundstein alles religiösen Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns an der Hand des Evangeliums anschaulich und lieb, läßt diese Eindrücke christliche Lebensbewegung in dem kindlichen Gemüthe

erzeugen, weist dann in den großen und wichtigen Momenten der Religionsgeschichte die Wirksamkeit homogener Lebensbewegung auf und gelangt so endlich auch zu den Confessionen. Wieweit jede einzelne Art von Schulen diesen methodischen Unterrichtsgang durchzuführen hat, das bestimmt sich danach, bis zu welchem Alter ihr die Schüler angehören. Was beweisen gegen die Zweckmäßigkeit eines solchen Lehrgangs die Phrasen des Verfassers? Sie beweisen, daß er entweder nicht im Stande oder nicht willens ist, die vorliegende rein pädagogische Frage pädagogisch zu behandeln. F. L.

V.

Gesetzentwurf, betreffend das Unterrichtswesen in Hamburg.

Von Dr. Ferd. Schnell.

Das 19. Jahrhundert ist das pädagogische genannt worden. Wer es bezweifelt, daß ihm dieses Prädicat gebühre, den erinnern wir an die seit einigen Jahren sehr lebhaft hervortretenden Bewegungen bezüglich der Schulgesetzgebung. In allen Ecken und Enden Europas herrscht in dieser Beziehung jetzt ein wahrer Wetteifer, wie wenn es gälte, auf dem Gebiete der Volkserziehung und -Schule den Preis zu erringen. Selbst bis in das so stabile als kranke Reich der Türkei ist die neuere Schulreform gedrungen, während jenseit des Oceans das zukunftsreiche Nordamerika große, die größten Summen für Unterrichts- und Bildungszwecke in steigendem Maße verwendet. Und Grund und Ursache davon ist?

In allen Landen hat man die Nothwendigkeit und Bedeutung der Jugend- und allgemeinen Volksbildung endlich erkannt, hat man eingesehen und begriffen, daß in der Erziehung und Bildung a l l e r Individuen das friedlichste und wirksamste Mittel

gegeben ist gegen Rohheit, Dummheit, Unwissenheit und ihre traurigen Folgen, so wie zur Begegnung der immer schroffer und feindlicher, der immer zerstörender und auflösender wirkenden Gegensätze und Kämpfe in dem gesammten Volksleben. Und um die Erziehung und Bildung des jüngern, heranwachsenden Geschlechts nicht mehr dem Zufalle und der Willkür preiszugeben, hat man die Schulpflichtigkeit eingeführt und will man sie einführen, will man überhaupt auf dem Wege des Gesetzes und des Rechtes eine allgemeine Volksschule ins Leben rufen, um jeden Menschen ohne Ausnahme im jugendlichen, im bildungsfähigsten Alter zur geregelten Entwickelung seines Geistes und Körpers, zum richtigen Gebrauch seiner persönlichen Kraft und Freiheit durch einen wohlgeordneten Unterricht zu führen, um mit einem Worte die allgemeine Menschen- und Volksbildung von Rechtswegen sicher zu stellen.

Das gehört zur Signatur der Zeit, das ist einer ihrer hervorragendsten Charakterzüge und zum großen Theil eine Frucht der deutschen Schule und Bildung, auf die wir immerhin selbstbewußt hinweisen dürfen, und die uns gemahnt, mannhaft vorzuschreiten, um ein bewährtes Mittel für neues, besseres Volksleben, für Einzel- und Gemeinwohl in seiner Volkskraft zu erproben, um in Gesittung, Kunst und Wissen, um in der Bildung Aller als Deutsche den wohlverdienten Ehrenplatz zu behaupten.

Zur Zeit ist auch Hamburg, die weltbekannte Metropole des deutschen Handels, nach mehrjährigen Vorarbeiten auf dem Punkte angelangt, das Schulwesen der Stadt und des Staats zeitgemäß zu reorganisiren, d. h. demselben durch ein zeitgemäßes Schulgesetz eine neue feste Rechtsgrundlage nicht nur, sondern auch eine neue normale Gestalt zu geben.

Die Anregung zu dieser dringend nöthigen Reform ist bereits vor einigen Jahrzehnten von dem hochverdienten Theodor Hoffmann, dessen Namen jeder deutsche Lehrer kennt, ausgegangen, so daß die Schulfrage auch in Hamburg bereits eine historische Phase durchgemacht hat, von der wir indeß heut absehen, zumal da wir vielleicht später bei einem Blicke auf das bisherige Schulwesen dieser Stadt und dieses Staats, der mehr

als ein deutsches Herzogthum bedeutet, dazu die geeigneteste Gelegenheit finden. Der vorliegende Hamburgische Gesetzentwurf ist ursprünglich von der interimistischen Oberschulbehörde ausgearbeitet, von einem bürgerschaftlichen Ausschuß amendirt und schließlich vom Senat mit mehrfachen Veränderungen der Bürgerschaft zur Genehmigung vorgelegt. Diese Genehmigung hat die Bürgerschaft neuerdings unter Vorbehalt einiger unwesentlichen Abänderungen, welche der Senat wahrscheinlich annehmen wird, ertheilt, und es ist daher alle Aussicht vorhanden, daß das Gesetz endlich zu Stande kommen werde.

Das bezügliche Gesetz ist nicht, wie manches neuere Schulgesetz, so wortreich als dehnbar und vieldeutig, sondern, wie jedes Gesetz, zuerst jedes Grundgesetz sein muß, kurz und bündig, klar und bestimmt, ort- und zeitgemäß, kurz lebens- und entwickelungsfähig, was auch von den durch dieses Gesetz ins Leben zu rufenden Institutionen und Bildungsanstalten in gleichem Maße gilt.

Das muß man, das Gesetz im Ganzen betrachtet, von ihm sagen, im Einzelnen fehlen ihm freilich nicht sehr anfechtbare Punkte, die jedoch im Verhältniß zu seinen gesunden Grundprincipien immerhin von untergeordneter Bedeutung sind, und deren Beseitigung resp. Verbesserung sich mit der Entwicklung der neuen Hamburgischen Schul-Institutionen auf Grund dieses zeitgemäßen Gesetzes von selber machen wird.

Das Gesetz besteht aus fünf Abschnitten. Der 1. Abschnitt handelt von den Schulbehörden, der 2. von der Schulsynode, der 3. von den Schulen, der 4. von der Schulpflichtigkeit, der 5. von dem Lehrerseminar, und den Schluß des Ganzen bilden transitorische Bestimmungen zu einzelnen Gesetzes-Paragraphen.

Vor Allem ist der Hamburgische Gesetzentwurf mit aller Achtung und Anerkennung deshalb zu begrüßen, weil nach ihm die Schule mit den Schulbehörden und Lehrern als ein eigenthümlicher Organismus im Staats- und Gemeinwesen die wohlberechtigte Autonomie erhält, ganz wie es der Würde und Aufgabe der Schule als Hauptorgan der Erzeugung und Fortpflanzung der Bildung durchaus entspricht, und wie es daher die fortgeschrittene neue Pädagogik im Interesse der Jugendbil-

dung fordert und fordern muß, wenn und wo etwas Ganzes und Ordentliches aus der Schule werden, sie etwas Tüchtiges leisten soll.

Wir müssen bei diesem Punkte, der mit der Schulsynode jedenfalls den Kern der Schulfrage der Gegenwart bildet, noch kurz verweilen, und zwar mit Beziehung auf die gesammten deutschen Schul- und Lehrerverhältnisse.

Die zeitherige Unfreiheit und Unselbständigkeit der Schule mit ihren Lehrern, ihre unglückselige Zwitterstellung rc., in Folge deren sie der Zankapfel und Spielball der Parteien, nicht blos der politischen, sondern auch der kirchlichen wurde, und in Folge deren sie weder zu einer einheitlichen gesunden Entwicklung noch zur vollkräftigen Wirksamkeit zu gelangen vermochte, ist bislang ihr größtes Unglück und Unheil gewesen. Alle wollten die Schule haben und für ihre Sonderzwecke ausnutzen, Keiner aber etwas Dankenswerthes dafür thun. Die Schule gehört allerdings Allen und soll daher Allen dienen; doch bezieht sich das zuerst und zuletzt immer nur auf die Jugend, der die Schule und die der Schule gehört, um von ihr durch allgemein menschliche und volksthümliche Bildung zur persönlichen Freiheit, Vollkraft und Harmonie in friedlicher Weise für That und Leben erzogen und vorgebildet zu werden. Die Erziehung und Schule hat es vorzugsweise mit der Einzelpersönlichkeit und zwar als solcher zu thun, also mit ihrer Bethätigung und Entwickelung hin zur vollen persönlichen Kraft, Selbständigkeit und Freiheit in Wissen und Können, in Zucht und Gesittung. Und darum soll und darf die Schule nun und nimmermehr am wenigsten dazu mißbraucht werden, der harmlosen, unbefangenen Jugend das zerstörende Giftkraut, sei es des politischen, sei es des kirchlichen Zwiespaltes und Haders mit den alten und so verrotteten als unverdaulichen Vorurtheilen einer vergangenen todten Zeit einzupflanzen. Die neue, die allgemeine, die volksthümliche Schule, die Schule der Zukunft, hat etwas Anderes und Besseres zu leisten und zu thun; sie soll Trägerin und Vermittlerin, sie soll ein unbeeinflußtes, ein freies Organ der allgemein menschlichen, der persönlichen und volksthümlichen Kultur sein, den

Menschen als Menschen, als persönliches Wesen zuoberst zur freien Persönlichkeit in und an sich, das deutsche Kind zur freien deutschen Persönlichkeit in Zucht und Sitte, in Sprache, Kunst und Wissen vorbilden; sie soll als eine Anstalt des Friedens zum Frieden, zur Versöhnung der immer mehr und mehr hervortretenden trennenden und auflösenden, das gesellschaftliche Leben zerklüftenden Gegensätze und Kämpfe dienen, und vor Allem das Kind, den einzelnen Menschen zum Frieden, zur Einheit und Harmonie in sich erziehen und heranbilden. Und das vermag sie nur unter der Bedingung, daß man ihr endlich die Autonomie, die volle Freiheit und Selbständigkeit an Haupt und Gliedern zugesteht, die ihr als eigenthümlicher Organismus zur Erzeugung und Fortpflanzung der Bildung von Natur und Rechtswegen gebührt. So wird sie nicht vom Leben der Gemeinschaft abgelöst, sondern in den lebendigen Gesammtorganismus der Gesellschaft als ein selbstthätiges Glied eingefügt, wir wiederholen, zum Frieden und zur Freiheit des Einzelnen und Ganzen, zum Heile der Jugend und des Vaterlandes.

Diese Autonomie, diese vollberechtigte Selbständigkeit stellt das Hamburgische Schulgesetz der Schule und ihren Lehrern in Aussicht. Dies müssen wir als den Glanzpunkt des Gesetzes mit der Bemerkung hervorheben, daß dieses Gesetz in der neueren Schulgesetzgebung eine Phase des Fortschrittes bezeichnen und für die deutsche Schule und Pädagogik eine historische Bedeutung erhalten wird. — Wir theilen nun die wichtigsten Paragraphen dieses Gesetzentwurfs mit, indem wir zugleich hier und da einige Bemerkungen mit einfließen lassen.

§ 1.

„Das gesammte öffentliche Unterrichts- und Erziehungswesen im Hamburgischen Staat wird durch die Oberschulbehörde theils unmittelbar, theils mittelbar geleitet, verwaltet und beaufsichtigt. Auch das gesammte nichtöffentliche Unterrichtswesen für die im schulpflichtigen Alter stehende Jugend fällt in den Bereich der Aufsicht dieser Behörde.

§ 2.

Die Oberschulbehörde besteht aus drei Mitgliedern des Senats, sechs von der Bürgerschaft gewählten Mitgliedern, von denen nicht mehr als zwei dem Lehrerstande angehören dürfen, zwei Deputirten des (geistlichen) Ministeriums, je einem vom Senate ernannten Vertreter des Gelehrtenschulwesens und des Real- und Gewerbeschulwesens, dem Schulrath, dem Seminardirector und zwei aus der Zahl der Leiter von öffentlichen oder Privatschulen erwählten Deputirten der Schulsynode."

Die Mitglieder der Oberschulbehörde werden also der Mehrzahl nach Fachmänner sein und zwar aller Kategorien.

In dieser und ähnlicher Weise könnte zum Heile der Jugend und Volksbildung auch in jedem größeren Staate eine eigene obere Schulbehörde, getrennt von dem Kultus- oder geistlichen Ministerium, ganz leicht und füglich eingerichtet werden. Und wenn man demnächst Schulsynoden einführte, den einzelnen Kreisen und Gemeindekörpern nach den gesunden Principien der Selbstverwaltung, wie diese in so klarer als praktischer sachgemäßer Weise Gneist entwickelt und dargelegt hat, die Rechte und die Autonomie zugestände, da ihnen ein Selbst- und Sachinteresse zukommt, so könnten auch in größeren Staaten die vielen unnützen Zwischenbehörden für Schulsachen ganz füglich wegfallen, so hörte das unglückselige Vielregieren endlich auch im Schulwesen auf, und, was die Hauptsache wäre, die Schulen würden um so besser dabei fahren, um so fröhlicher gedeihen. Diese Zeit kommt, sie ist vor der Thür und wird hoffentlich auch in größeren Staaten Großes und Gutes leisten.

§. 3 des Hamb. Schulgesetzes weist dem Schulrath besonders die Arbeiten bezüglich des Volksschulwesens zu.

Dem Schulrath in Hamburg ist eine sehr umfassende Aufgabe gestellt. Daß ein Schulrath, und wenn es der tüchtigste in ganz Deutschland wäre, in der ersten Reorganisationszeit den ihm obliegenden Verpflichtungen nachzukommen im Stande sein werde, ist in Frage zu stellen. Für die ersten 10—15 Jahre gehört dazu mindestens noch ein zweiter Schulrath, zumal da betreffs der Volksschulen zu Stadt und Land des Hamburgischen

Staats der Schulrath immer das Hauptorgan, die Seele der Schulleitung sein und bleiben und ihm ungemein viel Arbeit stets obliegen wird.

§. 4.

„Die Oberschulbehörde theilt sich zum Zweck der Erledigung der ihr obliegenden Geschäfte nach eigener Bestimmung in die erforderliche Anzahl von Sectionen.

§. 5.

In Bezug auf das Schulwesen werden Stadt und Vorstadt in sechs Schulbezirke getheilt. Für jeden dieser Schulbezirke besteht eine Schulcommission.

§. 6.

Jede Schulcommission besteht aus dem Schulrath, einem Armenvorsteher, zwei Hauptlehrern von öffentlichen Volksschulen des betreffenden Districts und zehn Schulpflegern 2c. Die Mitglieder der Oberschulbehörde sind berechtigt, den Sitzungen der Schulcommission beizuwohnen."

Die §§. 7, 8, 9 und 10 enthalten zur Ausführung der vorigen Paragraphen nähere Bestimmungen.

§. 11.

„Wegen Beaufsichtigung der Schulen in sanitätischer Beziehung hat die Oberschulbehörde sich mit den competenten Medicinalbehörden in Verbindung zu setzen.

§. 12.

Der Oberschulbehörde steht die Leitung der Lehrerprüfungen zu. — Die Zulassung zum Lehramte setzt die Absolvirung der entsprechenden Prüfungen voraus; jedoch ist die Oberschulbehörde berechtigt, rücksichtlich derjenigen, welche in einem andern deutschen Staate eine Prüfung bestanden haben, von der hiesigen Prüfung abzusehen."

§. 13 enthält Bestimmungen hinsichtlich der zu bildenden Sectionen in der Oberschulbehörde.

§. 14.

— „Die Wahl der Gymnasialprofessoren, der Directoren der öffentlichen und wissenschaftlichen Anstalten, der Gelehrten-, der Real- und Gewerbeschule und des Seminars, so wie die Wahl des Schulraths und der Professoren der Gelehrtenschule, endlich die Wahl der Hauptlehrer der öffentlichen Volksschule erfolgt durch die gesammte Oberschulbehörde ꝛc. Diese Wahlen geschehen in der Regel ohne vorherige Meldung durch Berufung und erfolgen mit Vorbehalt der Bestätigung durch den Senat, welcher den Gewählten beruft.

§. 15.

Vor Besetzung der übrigen festen oder nicht festen Lehrerstellen an einer öffentlichen Schule ist von der competenten Behörde in der Regel eine öffentliche Aufforderung zur Anmeldung zu erlassen."

Die §§. 16 und 17 betreffen die Wahl der nicht festangestellten Lehrer, die in der Regel auf gegenseitige vierteljährliche Kündigung angestellt werden.

§. 18.

„Der Senat ist berechtigt auf Antrag der Oberschulbehörde die festangestellten Lehrer, falls sie den Anforderungen ihres Amtes wegen vorgerückten Alters, körperlicher oder geistiger Schwäche zu genügen nicht mehr im Stande sind, — auch ohne ihre Einwilligung in den Ruhestand zu versetzen.

Sind solche Lehrer mindestens 10 Jahre in hiesigen öffentlichen Schulen festangestellt gewesen, so beziehen sie $\frac{1}{2}$, sind sie aber 25, 30, 40 oder 50 Jahre fest angestellt gewesen, so sind sie berechtigt, sofern nicht auf dem Wege der Gesetzgebung mit Rücksicht auf besondere Umstände des einzelnen Falles ein höheres Ruhegehalt bewilligt wird, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{5}$—$\frac{5}{5}$ ihres Gehalts in Anspruch zu nehmen. Der Werth der freien Amtswohnung kommt hierbei nicht in Anrechnung. — —

§. 19.

Ueber solche Pflichtverletzungen, welche nicht unter das

Strafgesetz fallen, hat die Oberschulbehörde nach gewährtem Gehör disciplinarisch zu entscheiden und erforderlichen Falls selbst die Entlassung zu verfügen.

§. 20.

Die Oberschulbehörde wird über wichtigere, das allgemeine Schulwesen betreffende Gesetzvorlagen ein Gutachten der Schulsynode veranlassen, so wie die aus eigenem Antriebe an sie gerichteten, das Schulwesen betreffenden Anträge derselben in Berathung nehmen."

Der §. 21 verpflichtet die Oberschulbehörde zu einem jährlichen Bericht über den Stand und die Veränderungen des gesammten Unterrichtswesens an den Senat resp. die Bürgerschaft.

Die §§. 22, 23, 24 und 25 enthalten nähere Bestimmungen bezüglich der Rechte und Functionen der Schulcommissionen.

§. 26.

„Für jede öffentliche Volksschule wird aus der Mitte der betreffenden Schulcommission ein besonderer Vorstand gebildet, welchem der Hauptlehrer der Schule als Mitglied beitritt. Der Vorstand einer Mädchenschule kann zur Verwaltung Frauen hinzuziehen. Der Vorstand hat für die Erhaltung des Schullocals, dessen Einrichtung und den Lehrapparat, so wie für die Beseitigung etwaiger Störungen des Unterrichts, endlich für die Aufnahme und Entlassung der Schüler, für die provisorische Feststellung und Einziehung des Schulgeldes, so wie für Vertheilung freier Schulbücher zu sorgen.

§. 27.

Für die regelmäßige Inspection sämmtlicher im Schulbezirk gelegenen Schulen wird eine besondere Commission gebildet, bestehend aus dem Schulrath und vier anderen Mitgliedern der Schulcommission, welche indeß fungirende Lehrer nicht sein dürfen. Den Deputirten dieser Commission steht der Zutritt zu den Schulen ihres Bezirks jederzeit frei; doch haben sie etwa bemerkte Uebelstände nicht ohne Weiteres zu rügen, sondern an die Inspectionscommission zu berichten."

Die §§. 28 und 29 enthalten noch nähere Bestimmungen bezüglich der Schulcommissionen.

Der 2. Abschnitt handelt von der Schulsynode und ist nächst dem ersten unstreitig der gewichtvollste des ganzen Gesetzes, obwohl er nur aus zwei Paragraphen besteht; denn damit sind die Lehrer als Fachmänner endlich in jeder Beziehung anerkannt und ist ihnen die Gelegenheit geboten, selbst zur Theilnahme an der Schulgesetzgebung resp. der Verbesserung und Hebung des Schulwesens auf gesetzmäßigem Wege zu wirken. Diese beiden Paragraphenlauten wie folgt.

§. 30.

„Die Schulsynode besteht aus den Vorstehern und fest angestellten Lehrern der öffentlichen und den Vorstehern der nicht öffentlichen Schulen des Hamburgischen Staats. Zweifel über die Berechtigung zur Mitgliedschaft stehen zur Entscheidung der Oberschulbehörde. Die Schulsynode wählt ihren Vorstand nach Stimmenmehrheit und stellt ihre Geschäftsordnung selbständig fest.

§. 31.

Die Schulsynode versammelt sich auf Anordnung der Oberschulbehörde oder nach ihrer eigenen Geschäftsordnung zur Vornahme der ihr überwiesenen Wahlen so wie zur Berathung der von der oberen Schulbehörde erforderten Gutachten und der etwa an die Letztere in Schulangelegenheiten zu stellenden selbständigen Anträge. In den Versammlungen kann die Oberschulbehörde sich durch Commissare vertreten lassen, denen auf Verlangen jederzeit das Wort zu ertheilen ist. Die jedesmalige Tagesordnung ist dem Vorsitzenden der Oberschulbehörde mindestens drei Tage vor der Versammlung zuzustellen.“ — —

Aus den folgenden Abschnitten des Gesetzes heben wir nur einzelne Paragraphen hervor.

§. 32.

„Die Lehrgegenstände der öffentlichen Volksschulen sind Religion, deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geometrie und Algebra, Geographie und Geschichte, Naturkunde, Gesang

und Turnen. So weit die Verhältnisse es gestatten, wird auch Unterricht in der englischen und französischen Sprache ertheilt werden. In Mädchenschulen treten die durch die Verschiedenheit des Geschlechts bedingten Modificationen des Unterrichts ein; jedenfalls wird Unterricht in weiblichen Handarbeiten ertheilt." —

Dieser § hat in der Bürgerschaft bei der jüngsten Berathung resp. Beschlußfassung dieses Gesetzes am 29. Juni d. J. einen lebhaften, den lebhaftesten und interessantesten Kampf der bezüglichen Debatte veranlaßt, indem einzelne Anträge im Ganzen dahin gingen, statt Naturkunde „Naturgeschichte, Physik und Chemie" und den Unterricht in der englischen Sprache obligatorisch in den Lehrplan der Volksschulen sofort aufzunehmen. Die Bürgerschaft entschied sich in der Mehrzahl für diese Anträge, und so wird denn die zukünftige Volksschule Hamburgs, die Zustimmung des Senats und der Oberschulbehörde vorausgesetzt, den Lehrobjecten nach einer preußischen höheren Bürgerschule ziemlich gleich sein.

§. 33.

„Die Oberschulbehörde hat die Schulzeit und den Lehrplan festzustellen; auch wird sie durch Verständigung mit dem Ministerium dafür Sorge tragen, daß der Schulunterricht durch den Confirmationsunterricht nicht gestört werde.

§. 34.

Die Wahl der Lehrbücher bleibt den Lehrern überlassen, unterliegt jedoch der Genehmigung der Oberschulbehörde. Der Hauptlehrer hat nach Berathung mit den übrigen Lehrern das Erforderliche darüber festzustellen.

§. 35.

Der Religionsunterricht wird in der Regel nur nach der evangelisch-lutherischen Confession ertheilt; Ausnahmen finden jedoch statt, wenn ein größerer Bruchtheil der Schüler einer anderen Confession angehört; in diesem Falle wird auch für solche Schüler Religionsunterricht gegeben. Die nach Artikel 110 der

(Hamburger) Verfassung erforderlichen Dispensationen vom Religionsunterrichte werden durch die Schulcommissionen ertheilt. Kinder israelitischer Eltern werden auf Verlangen auch vom Schulbesuch am Sonnabend entbunden.

§. 36.

Die öffentlichen Volksschulen haben in der Regel sieben aufeinander folgende Klassen. Die Bildung von Parallelklassen ist gestattet. Die Zahl von 50 Schülern gilt als die durchschnittliche Normalzahl einer Klasse."

Die folgenden Paragraphen 37—41 enthalten Spezialbestimmungen bezüglich des Schulraumes, des Schulgeldes, der Beschaffung der Schulbücher, der Schulaufnahme und Schulentlassung und der Schulferien, welche letzteren die Oberschulbehörde später feststellen wird.

Von namhafter Bedeutung sind die Paragraphen, die von den Rechten und Pflichten der Lehrer an öffentlichen Volksschulen handeln, und von denen wir die wichtigsten hier wörtlich mittheilen:

§. 42.

„An den öffentlichen Volksschulen wirken in der Regel außer dem Hauptlehrer sieben Lehrer, von denen mindestens drei fest angestellt sind. An den Mädchenschulen ist außer dem Hauptlehrer mindestens noch ein Lehrer fest anzustellen. Die übrigen Stellen an den Mädchenschulen, so wie die Stellen an den beiden untersten Klassen der Knabenschulen können durch Lehrerinnen besetzt werden."

Das ist ein gar heikler Paragraph, denn nach ihm wird es in Hamburg viele, sehr viele nicht fest angestellte Lehrer geben, und dazu mit sehr geringen Gehältern, wie aus dem folgenden §. zu ersehen ist.

Diese nicht fest angestellten Lehrer werden die unteren Klassen und damit die jüngsten Kinder zur Erziehung und zum Unterrichte zugewiesen erhalten, obwohl die jüngsten Lehrer nicht die rechten und besten Lehrer für die Anfänger und Neulinge

sind, und obwohl es so widerlich als unpädagogisch ist, daß gerade die Kleinen zur ersten Erprobung der Lehrfähigkeit dienen sollen, der öftere Lehrerwechsel aber, der bei jüngeren Lehrern in Folge ihrer gesammten Verhältnisse unvermeidlich ist, zumeist in den unteren Klassen für Zucht und Unterricht am nachtheiligsten wirkt. — Zu viele Durchgangsstellen führen für Schule und Lehrer viele Uebelstände herbei. —

§. 43.

„Der Hauptlehrer bezieht, außer freier Wohnung oder einer Miethsentschädigung von Crt. Mk. 500, ein Gehalt von Crt. Mk. 2000, welches nach fünfjähriger Amtsdauer auf Crt. Mk. 2250 und nach fernerer fünfjähriger Amtsdauer auf Crt. Mk. 2500 steigt.

Das Gehalt der fest angestellten Lehrer beträgt Crt. Mk. 1800, 1600 und 1400; die nicht festangestellten Lehrer beziehen ein von der Oberschulbehörde nach Amtsdauer und Tüchtigkeit zu bestimmendes Gehalt von Crt. Mk. 600 bis 1200.

Die festangestellten Lehrerinnen erhalten Crt. Mk. 800 bis 1000, die nicht fest angestellten Crt. Mk. 400 bis 600.

Die Oberschulbehörde ist befugt, den fest angestellten Lehrern und Lehrerinnen mit Ausnahme des Hauptlehrers für ungewöhnliche Leistungen eine persönliche Zulage zu ihrem Gehalt bis zu Crt. Mk. 200 zu bewilligen."

Hierzu sind von der Bürgerschaft folgende Anträge angenommen worden:

„Für die Hauptlehrer von je 5 zu 5 Jahren Crt. Mk. 2000—3000, für die fest angestellten Lehrer ebenfalls von je 5 zu 5 Jahren Dienstzulagen von à Crt. 250, also von Crt. Mk. 1500—2000 anstatt der obigen Gehaltsnormen zu gewähren."

§. 44.

„Die Zulassung zu festen Anstellungen an den öffentlichen Volksschulen setzt außer Absolvirung der vorgeschriebenen Prüfung eine mindestens fünfjährige in der Regel an hiesigen Schulen ausgeübte praktische Lehrthätigkeit voraus."

Es folgen nun die Bestimmungen über das Privatschulwesen, die von keiner allgemeinen Bedeutung sind.

Der 4. Abschnitt handelt von der Schulpflichtigkeit, indem er dieselbe zum Gesetz erhebt, was in Hamburg bisher nicht der Fall gewesen ist.

Der 5. Abschnitt, von dem Lehrerseminar handelnd, enthält namhafte Punkte, die wir schließlich noch mittheilen.

§. 59.

„Der Eintritt in das Lehrerseminar ist nicht vor vollendetem sechszehnten Lebensjahre zulässig und erfolgt jährlich nach vorangegangener Aufnahmeprüfung zum 1. April.

Junge Leute, welche sich dem Lehrerstande widmen wollen, können bis zu ihrem Eintritte in das Lehrerseminar zur praktischen Einführung in den Lehrerberuf als Schulpräparanden in den unteren Klassen der öffentlichen Volksschulen unter Aufsicht des Klassenlehrers beschäftigt werden.“

Das sind sehr schwache Punkte des Gesetzes, die hoffentlich nicht zur Ausführung kommen werden. Zur Aufnahme ins Seminar hätte mindestens das vollendete 17. Lebensjahr festgesetzt werden sollen, weil in Norddeutschland erst mit diesem Lebensjahre der Knabe halbwegs ein Jüngling wird, unreife Knaben aber auch nicht ins Seminar gehören, wenn man nicht mindestens einen 6jährigen Seminarcursus einrichtet, was für Hamburg allerdings das Beste wäre, da dann die Zöglinge mit dem 14. Lebensjahre aus der Volksschule ins Seminar eintreten und die drei unteren Klassen des Seminars dann vorzugsweise zur Anregung und Erweiterung der allgemeinen, die drei oberen dagegen zur pädagogisch wissenschaftlichen praktischen Bildung das Erforderliche leisten könnten. Das Erste und Zweite ist für Hamburg um so wichtiger, als das Hamburger Seminar mit Beziehung auf den Lehrplan der Volksschulen den Seminaristen eine sehr umfassende pädagogische Sach- und Fachbildung zu gewähren hat.

Die anderen, das Seminar betreffenden §§. des Gesetzes theilen wir nachfolgends noch mit.

§. 60.

„Der Lehrcursus ist dreijährig und in drei Abtheilungen gesondert. Die Lehrgegenstände sind: Pädagogik und Anthropologie, Religion, deutsche Sprache und Litteratur, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Französisch, Englisch, Gesang und Instrumentalmusik, namentlich Geigenspiel, Schönschreiben, Zeichnen und Turnen.

Ob noch andere Gegenstände gelehrt werden sollen, hat die Oberschulbehörde bei der Entwerfung des Lehrplanes nach Anhörung des Seminardirectors zu bestimmen. — —

§. 61.

Um den Zöglingen der ersten, und sofern es nach Ermessen der Oberschulbehörde dringlich, auch der zweiten Abtheilung Uebung im Unterrichte zu verschaffen, wird eine besondere Schule im Anschluß an das Seminar errichtet, oder werden andere öffentliche Schulen mit demselben in angemessene Verbindung gebracht. Die Schulen stehen unter Oberleitung des Seminardirectors. Die fest angestellten Lehrer derselben können gleichzeitig als Fachlehrer am Seminar verwendet werden. Die Stellen der nicht fest angestellten Lehrer dieser Schulen werden von den Seminaristen der 1. Abtheilung unentgeldlich versehen.

§. 62.

Diese Uebungen, so wie sämmtliche Lehrgegenstände sind für alle Seminaristen verbindlich. Dispensation von einzelnen Unterrichtsgegenständen kann die betreffende Section der Oberschulbehörde gewähren.

§. 63.

Das Seminar gewährt seinen Zöglingen weder Wohnung noch Unterhalt. Das Honorar für den Unterricht wird von der Oberschulbehörde festgestellt, doch kann die betreffende Section die Zahlung des Honorars ganz oder theilweise erlassen.“ — —

Damit fällt also für Hamburg das jetzt viel angefochtene Internat gänzlich weg.

§. 64.

„An der Spitze der Anstalt steht ein Director; unter ihm wirken zwei festangestellte Lehrer und die nöthigen Fachlehrer. Das Gehalt des Directors beträgt außer freier Amtswohnung oder Crt. Mk. 1000 Miethsentschädigung, Crt. Mk. 5000, das Gehalt jedes festangestellten Lehrers Crt. Mk. 4000 (1600 Thlr.)

§. 65.

Ueber Aufnahme und Entlassung der Seminaristen, die Prüfungen, die Gewährung von Stipendien u. s. w. wird das Nähere durch ein von der Oberschulbehörde zu erlassendes Reglement bestimmt.

§. 66.

Zur Fortbildung der Lehrer wird die Oberschulbehörde, durch Veranstaltung fachwissenschaftlicher Vorträge, im Anschluß an das Seminar oder an andere höhere Bildungsanstalten Gelegenheit geben.

§. 67.

Für Heranbildung von Lehrerinnen hat die Oberschulbehörde Sorge zu tragen und dieserhalb vorläufig Lehrkurse mit wöchentlich 6 bis 8 Unterrichtsstunden einzurichten, und ihnen außerdem Gelegenheit zu praktischen Uebungen zu geben.

§. 68.

Die Zöglinge des Seminars sind während der Zeit von fünf Jahren nach ihrem Austritt verpflichtet, die etwa an sie ergehende Aufforderung zur Uebernahme von Lehrerstellen an öffentlichen Volksschulen im Hamburgischen Staate anzunehmen."

Es ist das eine immerhin harte Maßnahme für angehende Lehrer. Die Bürgerschaft hat dies gefühlt und daher die bezügliche Zeit, wie in Preußen, auf drei Jahre ermäßigt.

Zum Schlusse des Ganzen nun noch folgende kurze Bemerkungen. Das Hamburgische Schulgesetz erfüllt zugleich — und das ist von tiefgehender Bedeutung und Tragweite für das Gedeihen des ganzen Schulwesens — die Grundbedingungen, die bezüglich der Lehrer in jedem neuen zeitgemäßen Schulgesetze Beachtung finden müssen. Denn es stellt den Lehrern ein leidliches Gehalt in Aussicht, ebenso eine tüchtige fachmännische zeitgemäße Bildung, ferner Beförderung in die obersten Stellen und vor Allem, daß sie als Fachmänner und Corporation zur Theilnahme an der Schulgesetzgebung und Regierung zu der würdigen und selbständigen Stellung gelangen werden, die ihnen von Amtswegen und um der Schule willen gebührt, den Lehrern aber noch in keinem einzigen deutschen Staate bis jetzt gewährt worden ist.

Erwägt man, daß der würdig gestellte und tüchtig gebildete Lehrer die gute Schule schafft; daß die Lehrer die Träger und Hauptorgane aller Schulbildung sind; daß dazu fachmännische Selbständigkeit und Theilnahme an dem Schulregiment und der Schulgesetzgebung gehört; so sind die künftigen Lehrer Hamburgs glücklich zu preisen, nicht minder aber die Jugend, die durch solche Lehrer gute Leitung und guten Unterricht erhalten wird, überhaupt die Schulen, die mit der Erfüllung dieser Bedingungen nach und nach und zumeist mit der weiteren Verbesserung der gesammten Lehrerverhältnisse, der Lehrerbildung und Gehaltsstellung herrlich aufblühen und die besten Früchte tragen werden, für Einzel- und Gemeinwohl, für Hamburgs Ehre und Bedeutung, für sein inneres und äußeres Heil und Glück.

Möge denn der vielfach berathene und im Ganzen ausgezeichnete Schulgesetzentwurf, an dem die Mitarbeit von Fachmännern in den meisten Punkten bemerkbar hervortritt, bald zum Gesetz erhoben werden und zur thatkräftigen praktischen Ausführung gelangen!

VI.

Maximilian v. Klinger's pädagogische Thätigkeit in Rußland.

(Correspondenz aus Rußland.)

In einem Aufsatze der russischen Revüe finden wir einige interessante Notizen über Hr. M. v. Klingers pädagogische Thätigkeit in Rußland. Das strenge Urtheil, welches die Nachwelt über diesen hervorragenden Schriftsteller gefällt hat, zeigt klar, wie eine in jeder andern Hinsicht geachtete Persönlichkeit sich auf erziehlichem Gebiete nur als Pfuscher erweisen konnte. Der Verfasser des erwähnten Artikels, welcher übrigens nur die Berichtigung dessen, was wir über die Erziehung eines Theilnehmers an der Verschwörung von 1825, Namens Kyleef, wußten, bezweckte, theilt folgende nicht allgemein bekannte Züge aus dem Leben Klinger's mit: Klinger wurde 1801 im Februar zum Director des adeligen Cadettencorps zu St. Petersburg ernannt. (In einigen seiner deutschen Biographien ist irrthümlich das Jahr 1799 angegeben.) Sein Vorgänger war der Graf von Anhalt gewesen, unter dessen Leitung die Anstalt sich zu einer schönen Blüthe entwickelt und so zur Verherrlichung der Regierung Katharina's II. beigetragen hatte. Katharina nannte sie auch eine Kernschule großer Männer; denn das Cadettencorps verfolgte außer dem Zweck militärischer auch den allgemein wissenschaftlicher Bildung und war damals neben der Moskauischen Universität die einzige höhere Bildungsstätte des hohen russischen Adels. Daher finden wir während ihrer Glanzperiode Zöglinge als hervorragende Männer in den verschiedensten Fächern wieder, wie z. B. die Feldherren Rumänzoff, den Justizminister Melissino, die ersten russischen Tragödiendichter, Verfasser von mathematischen Lehrbüchern, gelehrte Weltumsegler (Graf Lüttke, Kotzebue) u. a. m. Als ausgezeichneter Schriftsteller konnte deshalb auch ein Mann wie Klinger zum Vorgesetzten der Anstalt erwählt werden. Er ließ jedoch ein trauriges Andenken

an seine Thätigkeit in derselben zurück, denn die Erziehung der ihm anvertrauten Jugend war ihm Nebensache, und oft ließ er sich Monate lang nicht vor seinen Zöglingen blicken. Den ganzen Tag bis in die Nacht hinein verbrachte er vielmehr auf seinem Studirzimmer und gab sich daselbst litterarischen Arbeiten hin, die zum Drucke ins Ausland geschickt wurden. Dabei hielt er es fast immer für nothwendig, von jeder von ihm verfaßten Schrift den Minister der Polizei, welcher damals die Oberaufsicht hatte, in Kenntniß zu setzen, damit dieser seine Maßregeln gegen die Einführung derselben in das Reich träfe; denn er selbst betrachtete seine Schriften als höchst gefährlich für die unreife russische Nation. Traurige Verblendung eines Stubengelehrten! Nur einem sehr geringen Theile der gebildeten Classe konnte ja das deutsche Buch verständlich sein, und beiläufig bemerkt, besaß die russische Litteratur schon zu Katharina's Zeiten die Uebersetzungen der gefährlichsten Schriften von Voltaire und den französischen Encyklopädisten.

Mit solchen litterarischen Arbeiten verbrachte Klinger die meiste Zeit. In seinen Ruhestunden pflegte er sich mit seinen Hunden, deren er eine große Anzahl besaß, zu beschäftigen und sie über den Stock springen zu lassen. Am wenigsten konnte er sich dabei natürlich um seine Zöglinge kümmern.

Vergleicht man daher die Klingersche Direction mit der milden und rein väterlichen des Grafen von Anhalt, so kann man jene mit Recht in den Annalen der Anstalt als die des Terrorismus bezeichnen. Das Maß und die Härte der durch Klinger eingeführten körperlichen Züchtigungen streift ans Unglaubliche. Die Hartherzigkeit, welche er dabei an den Tag legte, kennt weder Gerechtigkeit noch Vernunft; denn ganz gewöhnliche kindliche Vergehen wurden mit 30—50 Ruthenhieben bestraft. Bei größeren wurde aber die Zahl der Schläge verdreifacht. Es scheint, als ob Klinger alles Heil einzig und allein von der Ruthe erwartet hätte, da er andere Strafmittel fast nie anwenden ließ. Alltäglich hörte man des Morgens in jeder Compagnie des Corps das herzzerreißende Klagen und Wehgeschrei der Zöglinge.

Der deutsche Leser dürfte vielleicht geneigt sein, die Aufrichtigkeit dieses strengen Urtheils aus dem Munde eines Russen in Frage zu stellen; doch da der Verfasser in demselben Aufsatze einem andern Deutschen, dem Grafen von Anhalt die gebührende Achtung zollt, so ist seiner Meinung nach keine Ursache vorhanden, die Schilderung dieser characteristischen Züge aus dem Leben Klinger's der Feder eines Deutschenfressers zuzuschreiben.

VII.

Mancherlei.

Einweihung der Diesterweg-Büste.

Am 7. Juli a. c. Nachmittags gegen 6 Uhr versammelten sich die Mitglieder und Freunde der Diesterweg-Stiftung am Grabe Diesterwegs, um die eben aufgestellte Marmorbüste dem Friedhofe feierlichst zu übergeben. Sie fanden die beiden Gräber bereits mit Kränzen versehen, das Gitter, sowie der Granitsockel mit Guirlanden umwunden. Die Töchter des entschlafenen Ehepaares hatten die Stätte so geschmückt. Die Marmorbüste, in etwas vergrößertem Maßstabe hergestellt, machte auf Alle, die herbeikamen, einen äußerst wohlthuenden Eindruck. Man fand fast allgemein, daß sie schöner sei, als die Erzbüste. Unter den Anwesenden bemerkte man Frau Prediger Küpper, die älteste Tochter, und Frau Dr. Wieprecht, die jüngste Tochter Diesterwegs, den Inspector des Schiedler'schen Waisenhauses Dr. Diesterweg, den Dr. Thilo, die Mitglieder des Curatoriums der Stiftung, den Veteran Dr. Marggraff und eine beträchtliche Anzahl Berliner Lehrer und Lehrerinnen. Etwa ein Viertel nach 6 Uhr begann die Feier mit dem Gesang des Mendelsohn'schen „Beati mortui" durch den Erkschen Männergesangverein, den Erk selbst dirigirte. Dann trat der zeitige Vorsitzende der Diesterweg-Stiftung, Schulvorsteher H. Bohm, neben das Denkmal und hielt folgende Ansprache:

Hochgeehrte Versammlung!

Wir stehen zum zweiten Male an dem geschlossenen Grabe Diesterweg's, um es zu schmücken mit einem dauernden Zeichen unveränderter Liebe und Dankbarkeit!

Es sind nicht Alle wieder gekommen, die zum ersten Male das Grab umstanden. Das älteste Mitglied der Diesterweg-Stiftung und des Curatoriums derselben, unser Freund, der Hauptlehrer Adolf Lange, ist vor Kur-

zem heimgegangen. Keiner hat treuer und inniger zu Diesterweg und seinen Grundsätzen gehalten, als er. Recht im Geiste Diesterwegs wirkte Lange am meisten durch das, was er war.

So sind wir, zwar nicht in derselben Zahl, aber in derselben Gesinnung zum zweiten Male gekommen, ein Bildwerk, das uns die Züge des verklärten Meisters vergegenwärtigt, dieser Grabstätte zu übergeben.

Die Rohheit einer räuberischen Hand, die niedrige Habsucht eines pietätlosen Gemüths und der Mangel an Achtung vor der Stätte des Friedens — waren die Veranlassung zu diesem neuen Acte. Und wenn wir uns heute auch freuen, daß es dem Künstler, von dem wir wohl wissen, welch' edler und liebevoller Sinn seine kunstgeübte Hand führte, wiederum gelungen ist, uns die Züge des geliebten Todten in so vollendet schöner Form darzustellen, so kann doch bei der Erinnerung an die Veranlassung zur Herstellung dieses Kunstwerks und bei dem Andenken an den Inhalt des Strebens und Wirkens unseres Meisters nur ein Gefühl, ein Gedanke uns vorzugsweise beherrschen.

Es ist die Mahnung des Todten, der hier ruht, welche von Neuem in uns wach wird, und der wie ein Ruf aus diesem Grabe zu dringen scheint: „Die Bildung wird Euch frei machen! Sie allein bewahrt vor innerlicher Rohheit; sie erlöset von der Knechtschaft des Lasters und der Leidenschaft. Darum gehet hin und kämpfet mit erhöhter Kraft für Vernunft, für Freiheit, für Characterfestigkeit, für die harmonische Ausbildung der menschlichen Natur!"

Wer von uns wüßte es nicht, meine Freunde, wie mächtig und kräftig seine Mahnung in Wort und Schrift an uns, an Alle, die an der Bildung des Volkes arbeiten, erging, die schöne menschliche Natur, des Ebenbild Gottes, zu entwickeln und auszubilden, in allseitiger, den Gesetzen, nach denen sie angelegt, entsprechender Weise!

Anknüpfend an das, was vor Augen liegt, von dem Aeußeren auf das Innere, von der Anschauung zum Begriff fortgehend, zu richtigem Denken und Urtheilen anleiten, alle edlen Keime des Gemüthslebens entfalten, in natürlicher Anlehnung an das Pietätsverhältniß der Kinder zu ihren Eltern die Religiosität pflegen, den Willen stärken, das Gute erkennen und begehren und die Arbeit lieben lehren — das sind in großem Umrisse die Forderungen, die das Gebot naturgemäßer und harmonischer Ausbildung des Menschen, so wie Diesterweg sie wollte, in sich faßt.

Deutlich genug lehrt uns die tägliche Erfahrung, welch ein Elend der Mangel an Bildung, die Unwissenheit und die Rohheit über die Menschen bringen kann.

Aber nicht minder deutlich liegt in erschreckender Weise zu Tage, wohin die Einseitigkeit der Bildungsstrebungen führt, zu welchen Lastern das menschliche Wesen sich trotz allen Wissens verirren kann, wenn es an Gesinnungstüchtigkeit und Characterfestigkeit fehlt.

Darum Bildung, aber Harmonie in den Bildungsbestrebungen!

Und dieser Grundsatz der harmonischen Ausbildung der menschlichen Natur wird für uns, die wir auf dem Pestalozzi-Diesterwegschen Standpunkt stehen, der Maßstab sein müssen, an dem wir zu messen haben werden die Berechtigung einer jeden Forderung in Bezug auf die Aenderung der Bildungsbestrebungen unserer Zeit, die ja der bessernden Pflege so sehr bedürfen.

So lassen Sie uns, meine Freunde, hinausgehen von dieser Stätte, neu gestärkt durch das frische Andenken an die aufopfernde Hingabe unseres heimgegangenen Meisters für die Jugend- und Volksbildung, um von Neuem, wo möglich mit erneuter Kraft und erhöhter Ausdauer zu kämpfen für die Bildung des Volkes!

Und wenn wir den Einen und den Andern unter uns fallen sehen in diesem Kampfe — ach! es fällt ja Mancher in dem besten Alter, weil er den Anstrengungen dieser Arbeit unterliegt — dann lassen Sie uns im Geiste nach dieser Höhe blicken, um uns daran zu erinnern, daß es unsere Pflicht ist, der von Diesterweg mit so großer Energie in's Leben gerufenen und geförderten Pestalozzi-Stifte und Vereine in thatkräftiger Liebe zu gedenken, und daß wir uns nicht scheuen sollen, auch unsere Mitbürger an die Pflicht zu erinnern, die sie haben, mit einzustehen für die Hinterbliebenen derer, die im Kampfe und in der Arbeit für die Bildung des Volkes einen frühen Tod fanden.

Du aber, du Bildwerk, das du die Züge seines Angesichts trägst, stehe in Frieden!

Sei eine Mahnung für jeden Lehrer, daß er für naturgemäße und harmonische Ausbildung des menschlichen Wesens arbeite und streite!

Erinnere die Bürger dieser großen Stadt fort und fort daran, was sie der Sorge für die Volksbildung schuldig sind!

Stehe in Frieden!

Wir übergeben dich dem strahlenden Lichte des Tages und dem tiefsten Dunkel der Nacht.

Wir überlassen dich dem strömenden Regen und dem heulenden Sturm.

Stehe in Frieden!

Es behüte dich die stille Andacht, die über dem Felde des Todes ruht! Es behüte dich die Pietät in den Herzen der Menschen, die Achtung vor den stummen Zeugen eines vergangenen, thatenreichen Lebens!

Und über diesem Allen behüte und beschütze dich das Auge Gottes, des großen Gottes, der ein Herr ist über Leben und Tod!

Stehe in Frieden! —

Mit dem hierauf folgenden Gesange: „Im Arm der Liebe", schloß die einfache Feier in würdiger Weise. Der älteste Sohn Diesterwegs, Dr. Julius Diesterweg in Wiesbaden sandte durch den Telegraphen einen herzlichen Gruß „allen den Freunden, die seines seligen Vaters heute in Liebe gedenken." —

Preisaufgabe des Frauenvereins zur Beförderung Fröbelscher Kindergärten und des Vereins für Familien- und Volkserziehung.

Um die Kenntniß der Ansichten und Bestrebungen Friedrich Fröbels zu verbreiten und um der Errichtung von Kindergärten Vorschub zu leisten, haben die unterzeichneten Vereine beschlossen, unter Aussetzung eines Preises, zur Bearbeitung einer darauf bezüglichen Schrift öffentlich einzuladen.

Das Thema lautet:

„Es soll, auf Grund der Schriften Fröbels und seiner Anhänger, eine Darstellung des Kindergartens gegeben werden, in der Weise, daß die Auffassung Fröbels von der geistigen und leiblichen Natur des Kindes, die Grundsätze des Kindergartens, dessen Erziehungsziele und Mittel dargelegt, auch die Einwirkungen, welche vom Kindergarten auf die Schule zu erwarten sind, angedeutet werden."

Der Gang der Darstellung ist dem Ermessen des Bearbeiters überlassen. Die Arbeit muß in deutscher Sprache, einfach und gemeinverständlich verfaßt sein. Der Umfang darf zwei Druckbogen (32 Seiten in Octavo) nicht übersteigen. Die Preisrichter werden von uns erwählt werden.

Die für die beste befundene Arbeit erhält einen Preis von vier Friedrichsd'or. Sie wird Eigenthum der beiden die Concurrenz ausschreibenden Vereine, doch überweisen diese das durch Veröffentlichung der Schrift, für welche sie Sorge tragen werden, zu erzielende Honorar überdies dem Verfasser.

Der zweitbesten Arbeit wird eine öffentliche Belobung zuerkannt werden.

Die Arbeiten sind ohne Namen, versehen mit einem Motto und mit einem versiegelten Zettel, welcher auf der Außenseite dasselbe Motto und inwendig den Namen des Verfassers angiebt, spätestens bis 1. December 1870, nach Berlin an Herrn Goldammer, Wasserthor-Straße Nr. 7, frankirt einzusenden. Die Preisvertheilung geschieht spätestens am 21. April 1871.

Berlin, am Geburtstage Fr. Fröbels, 21. April 1870.

Der Frauenverein zur Beförderung Fröbel'scher Kindergärten.

Der Verein für Familien- und Volkserziehung.

Ueber den Rechenunterricht.

Von A. Böhme, Seminarlehrer.

Welchen Einfluß hat die Einführung der metrischen Maß und Gewichts-Ordnung auf den Rechenunterricht?

Dieser sehr naheliegenden Frage begegnet man jetzt vielfach in Schriften über Rechenunterricht und in Schulzeitungen. Auch auf den amtlichen Schulconferenzen ist dieselbe — und mit vollem Rechte — zur Besprechung gestellt. Von mehreren Lehrern, welche mit der Abfassung von Vorlagen zu

diesen Besprechungen beauftragt sind, wurde Unterzeichneter um Mittheilung seiner Meinung ersucht.

Da die Ansichten, namentlich über die Stellung, welche nunmehr die Decimalbruchrechnung in dem Schulunterrichte einzunehmen haben werde, sehr von einander abweichen, so erlaubt sich der Unterzeichnete, die seinigen mitzutheilen, vielleicht daß sie bei Besprechung des Gegenstandes in Schulzeitungen und Lehrerconferenzen in Berücksichtigung genommen werden möchten. Die Frage ist eine offene, und wenn endgültig erst die Erfahrung über sie entscheiden kann, so wird doch ihre Discussion zur Klärung beitragen. Als einen Beitrag hierzu wolle man die Mittheilung der nachfolgenden Sätze aufnehmen.

I. Formaler und materialer Zweck des Rechenunterrichts.

A. a. Der Rechenunterricht soll wesentlich zur formalen Bildung des Schülers beitragen.

b. Es ist Aufgabe der in Anwendung kommenden Methode, dieser Forderung zu genügen.

c. Nur eine Methode entspricht dem formalen Zwecke —, die, welche dem Schüler das Verfahren durch (inneres) Verständniß aneignet.

B. a. Das Leben und der Verkehr fordern Kenntniß der Zahl und ihrer Verbindungen, (nach den Grundrechnungsarten).

b. Der Umfang des Wissens (Pensum) auf dem Gebiete der Zahl ist bedingt durch die muthmaßliche künftige Lebensstellung des Schülers.

c. Der von der allgemeinen Schule anzustrebende Grad der Fertigkeit im Rechnen wird bestimmt durch die allgemeinen Verkehrsverhältnisse.

d. Größere technische Fertigkeit und Aneignung besonderer, für einzelne Berufsstellungen wünschenswerther Kunstgriffe hat nicht die allgemeine Schule zu geben; sie werden erworben in Fachschulen und im Berufe selbst.

II. Einfluß der decimalen Maß- und Gewichts-Ordnung auf das Rechnen mit ganzen Zahlen.

a. Bei den im Leben vorkommenden Rechnungen handelt es sich vornehmlich um die landesüblichen Münzen, Maße und Gewichte.

b. Der Rechenunterricht hat daher die landesübliche Münz-, Maß- und Gewichtsordnung und die in ihr vorkommenden Reductionszahlen besonders zu berücksichtigen.

c. Mit der Einführung der decimalen Maß- und Gewichts-Ordnung tritt, weil das System fast ausschließlich ein decimales ist, die Rechnung mit decimalen Einheiten in den Vordergrund.

d. Auf ein Verständniß des decimalen Zahlensystems und des auf ihm basirenden Verfahrens für die vier Grundrechnungsarten muß noch ein größeres Gewicht als bisher gelegt werden.

e. In den Rechenaufgaben treten daher Uebungen an und mit decimalen Einheiten in den Vordergrund.

f. Die Vortheile, welche sich aus den Uebungen an und mit decimalen Einheiten ergeben, werden durch fleißige Anwendung eingeübt.

g. Von der decimalen Maß- und Gewichts-Ordnung wird innerhalb der Rechnungsarten mit ganzen Zahlen der Lehrgang an sich nicht beeinflußt; es müssen aber in den Uebungsaufgaben die decimalen Einheiten häufiger als bisher auftreten.

III. Rechnung mit gemeinen Brüchen und Decimalbrüchen.

a. Da durch die noch verbleibenden nicht decimalen Reductionszahlen, durch die Zweitheilung des Liters (in $\overline{2}$ $\overline{4}$ bis $\overline{32}$) und durch Durchschnittsberechnungen auch Brüche sich ergeben, die nicht decimale Nenner haben, so kann durch die decimale Maß- und Gewichts-Ordnung die Rechnung mit gemeinen Brüchen nicht verdrängt werden. In den Uebungsaufgaben müssen aber Brüche, deren Nenner decimale Einheiten sind, mehr als bisher auftreten.

b. Da jeder Bruch, dessen Nenner eine decimale Einheit ist, wie ein gemeiner Bruch geschrieben werden kann, so ist auch eine besondere schriftliche Form für Brüche, deren Nenner decimale Einheiten sind, kein nothwendiges Erforderniß. Auch ohne Kenntniß der Decimalbruchform läßt sich jede Rechnung mit Brüchen, deren Nenner eine decimale Einheit ist, ausführen.

c. Ist die Decimalbruchform, resp. Decimalbruchrechnung auch entbehrlich, so bleibt ihre Kenntniß doch wünschenswerth; denn sie gewährt nicht unwesentliche Abkürzungen, welche sich auf den Stellenwerth der Ziffern gründen.

d. Wie beschränktere Schüler überhaupt mehr an das Normalverfahren gewiesen sind, so verschone man sie bei der Bruchrechnung mit der specifischen Decimalbruchrechnung.

IV. Stellung der Decimalbrüche im Unterrichte.

a. Da die Decimalbruchform eine schriftliche Form ist, so kann selbstverständlich von ihrer Anwendung beim Kopfrechnen nicht die Rede sein.

b. Die gemeine Bruchrechnung muß der Decimalbruchrechnung vorausgehen.

c. Die einzelnen Abschnitte der Decimalbruchrechnung können sich den gleichnamigen der gemeinen Bruchrechnung unmittelbar anschließen, oder die Decimalbruchrechnung kann im Zusammenhange nach vollständiger Absolvirung der gemeinen Bruchrechnung auftreten.

d. Weil Zweierlei auf einer Stufe das Eine oder das Andere leicht verwischt, und weil die Unterbrechung der gemeinen Bruchrechnung durch Abschnitte der Decimalbruchrechnung die sichere Aneignung der ersteren gefährdet, so erscheint es gerathener, die Decimalbruchrechnung

erst auftreten zu lassen, wenn die gemeine Bruchrechnung in den vier Species absolvirt ist.

e. Die Behandlung der Decimalbruchrechnung nach den vier Species der gemeinen Bruchrechnung ergiebt eine zweckmäßige Wiederholung der letzteren durch häufig gebotene Anknüpfungspunkte.

f. Nur die einfachsten Fälle der Decimalbruchrechnung gehören in die Volksschule.

g. In den angewandten Aufgaben (Regel-de-tri, Zins-Rabatt-Gesellschafts- ꝛc. Rechnung) müssen die decimalen Einheiten mehr als bisher vertreten sein.

Berlin im Mai 1870. A. Böhme, Seminarlehrer.

Die Tageslitteratur und die Pädagogik.

Es ist kein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß die periodische Tageslitteratur — außer den Fachzeitschriften — sich so wenig mit der innern Frage der Volksbildung beschäftigt. So findet man z. B. in den politischen Zeitschriften besondere Rubriken für Viehzucht und Landwirthschaft, für Turf und Sport, lange Aufsätze über griechische Räubereien und das römische Concil, über Schauder- und Mordgeschichten, Gerichtsverhandlungen und Militärverhältnisse, aber das, was die Menschen treu und bieder machen, was Liebe Gottes und Liebe des Nächsten in ihr Herz pflanzen, was sie heben und veredeln kann, wir meinen die allgemeine Menschenbildung, wie sie die Volksschule zu verwirklichen hat, das findet selten Fürsprecher in den Blättern, die gerade dem Volke am allermeisten in die Hände kommen. Ja, wenn das Wesen der Volksschule vom Volke allgemein verstanden würde! Aber wie viel fehlt noch daran! Man hält die Volksschule allgemein noch für eine Anstalt, wo die nothdürftigsten Kenntnisse fürs Leben, wo Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen in seinen elementaren Stadien gelehrt wird und die Einrichtung unserer Zeit von sogenannten „höhern" Schulen, die die Kinder gleich vom schulpflichtigen Alter an schon für etwas „Höheres" prädestiniren, diese ganz verkehrte und nur auf dem Hochmuthe basirte Einrichtung unserer Zeit macht die Volksschule nun vollends zur „niedern" Schule, der man seine Beachtung und Liebe dadurch erweist, daß man ihr das Almosen der Freiheit vom Schulgeld darreicht! daß aber die Volksschule den Grund legen sollte für alle höhere, d. h. weitergehende Bildung, daß in ihr zum großen Theil der Segen der Völker beruht — das ist eine Wahrheit, die leider Gottes dem Bewußtsein unserer Zeitmenschen immer mehr und mehr entschwindet. Und je mehr solcher „höheren" Schulen errichtet werden, desto mehr nimmt das Interesse an dem „niedern," dem Volksschulwesen ab.

Wir haben diese Bemerkungen vorausgeschickt, um auf eine gediegene,

ältere Zeitschrift hinzuweisen, die sich rühmlich von allen ihren Colleginnen unterscheidet, indem sie der Volksschule, wie dem Schulwesen überhaupt die größte Beachtung schenkt und Alles, was das Wohl und Wehe der Schulen berührt, in den Bereich ihrer Betrachtung zieht. Wir meinen das „Magazin für die Litteratur des Auslandes."

Nach dem Titel möchte es scheinen, als sei darin nur das Ausland bedacht, das ist aber durchaus nicht so; es werden im Gegentheil die deutschen litterarischen Erzeugnisse mit demselben Maße gemessen, wie die ausländischen. Es ist dies auch nothwendig, wenn man einen vergleichenden Einblick in die Entwickelung der Nation thun will. Und diesen Einblick gewährt das Magazin in hohem Maße; das Journal ist in dieser Beziehung einzig in seiner Art. Es bespricht die bedeutenderen litterarischen Erzeugnisse aller Völker und zwar mit Angabe ihres wesentlichen Inhaltes, so daß man es hier nicht etwa blos mit Recensionen zu thun, im Gegentheil eine Fundgrube des reichsten Wissens in ihm hat. Alle Gebiete der Wissenschaft sind hier vertreten: Pädagogik, Politik, Volkswirthschaft, Astronomie, Statistik, Geographie, Baukunde, Geschichte, Litteratur — kurz, alle hervorragenden geistigen Schöpfungen der Zeit finden hier ihre Erwähnung.

Daß ein solches Blatt für den Lehrer, der sich die größtmöglichste Bildung anzueignen hat, um mit der Zeit fortzuschreiten, dem aber meistens die Mittel fehlen, um durch Anschaffung verschiedener Werke seiner Lebensaufgabe zu genügen, von großem Werthe sein muß, brauchen wir nicht weiter auseinander zu setzen. Wir empfehlen deshalb dieses ganz vorzügliche Bildungsmittel allen Lehrerkreisen, die Lesezirkel haben. Das Blatt selbst bedarf unserer Unterstützung nicht; es hat die allgemeinste Verbreitung, wie schon der 39. Jahrgang beweist. Es erscheint noch jetzt unter seinem ersten Gründer, Herrn Joseph Lehmann, dem die bedeutendsten Männer aller Länder und aller Wissenschaften zur Seite stehen, und zwar in wöchentlichen Nummern von etwa 2 Bogen zu dem Preise von 1 Thaler vierteljährlich in Ferdinand Rümmlers Verlagsbuchhandlung in Berlin. — Nicht unerwähnt wollen wir lassen, daß auch bedeutende Aufsätze pädagogischer Zeitschriften dort Beachtung finden, wie z. B. des Ungarischen Schulboten, russischer und österreichischer Zeitschriften; auch die Rhein. Bl. haben dort mehrfach Erwähnung gefunden.

VIII.

Recensionen.

1) Geschichte des Rückschritts in der Dotation der preußischen Volksschule.
Von Dr. W. N. Jütting. Minden 1870, A. Volkening.

Eine gründliche, erschöpfende, leidenschaftslose historisch-objective Darlegung der bestehenden Dotationsverhältnisse innerhalb der preußischen Volks-

schule, die hoffentlich in maßgebenden Kreisen nicht allein allseitig aufklärend wirken, sondern auch den Willen anregen und bestimmen wird, dem immer mehr um sich greifenden, himmelschreienden Verderben endlich Einhalt zu thun. — Die Einleitung schildert den Fortschritt in Betreff der Bildung, Wirksamkeit und des Ansehens der Volksschullehrer, wie solcher namentlich nach den Freiheitskriegen eingeleitet worden ist und sich trotz momentaner Störungen reactionärer Mächte bis auf diesen Tag im Flusse erhalten hat. Diesem Fortschritt ist der in Betreff der äußeren Stellung der Volksschullehrer nicht parallel gegangen; sondern es ist in letzterer Beziehung verhältnißmäßig ein großer Rückschritt eingetreten, was von unserm Verfasser unwiderleglich bewiesen wird. Es werden nach der Reihe folgende Behauptungen geschickt und überzeugend begründet: 1) Um so viel, als der Lehrer heute für seine Aus- und Fortbildung, für die Bildung seiner Kinder, für das Vereinsleben, den geselligen Verkehr, für Wohlthätigkeitsanstalten und für die künftige Versorgung seiner Angehörigen mehr aufwenden muß als früher, ist seine Diensteinnahme jetzt geringer. 2) Um so viel, als der Lehrer heute durch den in Wegfall gekommenen Betrieb verschiedener Gewerbe und durch die Beschränkung in der Acker- und Viehwirthschaft verloren hat, und als er dagegen für Küsterverdienste und in seinem wirthschaftlichen Betriebe an Stellvertreter, Dienstboten, Tagelöhner und Andere verausgaben muß, ist seine Stelle verschlechtert worden. 3) Um so viel, als der Lehrer für die täglichen und nothwendigsten Lebensbedürfnisse, namentlich für die Kleidung und den unvermeidlichen Luxus (abgesehen von den veränderten Preisverhältnissen) mehr aufwenden muß als früher, ist seine Diensteinnahme schlechter geworden. 4) Die Diensteinnahme der meisten älteren und selbst vieler neueren Stellen ist durch die Schmälerung der gesetzlichen oder herkömmlichen Naturalbesoldung und freiwilliger Präſtationen außerordentlich gesunken. 5) Die Lehrer sind in größerem Maße zu den sogenannten gemeinen Lasten herangezogen worden, als sich ihr Gehalt verbessert hat. 6) Die Aufbesserung der dotirten Stellen und besonders die Gründung neuer Schulstellen und Schulklassen ist vielfach auf Kosten der älteren, besser dotirten Schulstellen geschehen. 7) Während Schulgeld, Schülerzahl und Accidentien sich durch eine unerschütterliche Stabilität characterisirten, stiegen die Preise aller Lebensmittel 2c. um hohe Procente und der durchschnittliche Procentsatz bildet also den Quotienten des Rückschritts in den Dotationsverhältnissen der Lehrer. 8) Die Gehalte der Lehrer kommen denen der Subalternen im Beamtenstande nicht gleich, und sie decken kaum zur Hälfte die wirklich vorhandenen unumgänglichen Bedürfnisse. Das Elend tritt weniger zu Tage, als man glauben sollte, weil in dem Lehrerstande noch ein solider sittlicher Kern, eine ehrenwerthe Gesinnung, eine höchst achtungswerthe Verschämtheit zu finden ist. — Der Schluß der sehr interessanten, zeitgemäßen Schrift redet von den Folgen des vorhandenen Nothstandes. Als erste Consequenz desselben erscheint der immer mehr um sich greifende Lehrermangel, welcher dazu nöthigt, jüngere

und ältere Individuen förmlich an den Haaren herbeizuziehen: unfähige Jungen und ältere Ungebildete, die in ihrem untergeordneten Berufe Schiffbruch erlitten haben. Unwissende, körperlich und geistig unentwickelte Präparanden müssen wichtige Schuldienste versehen; Geistliche und Lehrer werden zur Lehrer-Raschmacherei, der sogenannten Präparandenbildung durch Wort und kleinere Gehaltszuschüsse aufgemuntert, Lehrerinnen, die mit Zeißigfutter zufrieden sind, werden an Elementarschulen angestellt — die deutsche Volksschule läuft Gefahr, wieder auf den Standpunkt früherer Jahrhunderte zurück zu sinken. Dabei der Regulativjammer und die Auswahl der Lehrerbildner nach dem Glaubensbekenntnisse! Angesichts dieser wahrhaft empörenden Sachlage sollte sich kein tüchtiger Lehrer zur Präparandenpressung mehr hergeben, jeder sollte im Gegentheil einen jungen aufstrebenden Mann abzuhalten suchen, sich in das Elend hinein zu begeben. Vielleicht würde dann die Befreiung von dem größten Theile der persönlichen Militärdienstlast nicht einmal mehr ziehen — eine Befreiung, die wir schon früher als eine geradezu unsittliche zu bezeichnen die Veranlassung hatten, ein Ausnahmezustand, der gegenwärtig trotzdem als Hauptzugmittel in die Lehrerbildungsanstalten angesehen werden muß. Der Worte sind bereits genug gewechselt, und wir müssen endlich Thaten sehen. Aber man wird nicht eher hören, bis „die Steine schreien" und das heranziehende sociale Ungewitter, dem allein durch guten Volksunterricht wirksam begegnet werden kann, sich über Aller Häupter unbarmherzig und grimmig entladet. Leider muß noch heute wiederholt werden, was Balthasar Schuppius schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts seinen Landsleuten zurief: „Das sich heutiges Tages kein generoses und tugendhaftes Ingenium zum Schulwesen will gebrauchen lassen, rürret daher, daß man den Schul-Bedienten Zeißgen-Futter giebt und Eselsarbeit auflegt. Ist also das vornehmste Mittel zur Anstellung einer guten Schule, daß man darauff bedacht sey, wie Geld auffzubringen sey, damit die guten Ingenia, welche man zum Schulwesen beruffen wird, reichlich können besoldet werden. Dieses verfluchte Metall verhindert viel Gutes." (Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt. III. Band. S. 333.) W. L.

---

2) **Philosophische Zeitfragen.** Populäre Aufsätze von Jürgen Bona Meyer, Dr. und Professor der Philosophie zu Bonn. Bonn 1870, Adolph Marcus.

„Das Buch wendet sich an alle diejenigen, welche über die viel besprochenen Zeitfragen eine wissenschaftliche Verständigung suchen. Es soll kein Buch strenger Wissenschaft sein, soll nicht die aufgeworfenen Probleme nach allen Seiten erschöpfen, will aber doch in keinem Satze die Gewissenhaftigkeit streng wissenschaftlicher Vorprüfung verleugnen. Der Form nach hofft es einem jeden Leser, der überhaupt zu ernstem Nachdenken fähig ist, verständlich zu sein." Also beginnt das Vorwort obigen Werks. Und der Ver-

fasser hat vollständig geleistet, was er sich vorgenommen. Das erste Kapitel behandelt „Die Philosophie und unsere Zeit." Es wird nachgewiesen, worin die oft gerügte vermeintliche Abwendung der denkenden Mitwelt von der Philosophie ihren Grund hat. Zur Charakteristik des Kapitels möge hier der Schlußsatz wieder gegeben werden: „Eine Wissenschaft, die sich hochmüthig abschließt von der Welt, die sie umgiebt, unterbindet sich selber die Adern ihres eigenen Lebens. Und was sie selber zum Segen der Mitwelt zu thun unterläßt, das werden weniger Berufene unternehmen zu ihrem und ihrer Mitwelt Schaden. Wissenschaftliche Wahrheiten sind aber nicht in jeder Form einem Jeden zugänglich, aber in irgend einer Form wohl. Und philosophische Wahrheiten, deren Inhalt alle denkenden Menschen angeht, besitzen in dieser Zugänglichkeit noch einen unbestrittenen Vorzug vor allen andern Erkenntnissen der Wissenschaft. Wahrheitsmonopole auf ihrem Gebiete währen daher in der That — wie Lichtenberg sie nannte — Injurien der Menschheit." — Das zweite Kapitel ist überschrieben: Kraft und Stoff, Zweck und Ursache. Die „Kraft- und Stoffmenschen" enthüllen sich in der ausführlichsten Würdigung, die ihnen zu theil wird, als einseitige Denker, deren Einseitigkeit leicht zu erkennen ist, und der Zweckbegriff erscheint für unsere Auffassung der Natur als berechtigt und nothwendig. — Im dritten Kapitel erscheint der Darwinismus als eine anregende, aber durchaus nicht sicher begründete Hypothese, als eine Reaction gegen die zu ausschließliche Anwendung des Gesetzes der Specification von Seiten der Naturwissenschaft und demgemäß als die Folge des Strebens der Erkenntniß nach einheitlicher Auffassung der Mannichfaltigkeit. Die Arbeit verräth die äußerste wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit. — Das vierte Kapitel behandelt die Rangordnung der organischen Wesen; sie erscheint als ein ungelöstes Problem, an dessen Lösung Naturforschung und Philosophie zusammen arbeiten müssen, falls es überhaupt gelöst werden soll. — Nr. 5 spricht vom Verhältnisse des Thieres zum Menschen. Die Begriffssprache, so meint der Verfasser, liefert den Beweis einer unermeßlichen Kluft zwischen Thier und Mensch, die auch dem, der gern absichtlich die Augen verschließen möchte, immer in ihrer Unübersteiglichkeit sich wieder bemerkbar machen muß, wenn er auch nur zeitweilig die Augen öffnet. — Die Abhandlung Nr. 6 über Seele und Leib kommt schließlich zu einem Ergebniß, zu welchem auch Lotze gelangt ist, der sich also vernehmen läßt: „Auf der Anerkennung der völligen Unvergleichbarkeit aller physischen Vorgänge mit den Ereignissen des Bewußtseins hat von jeher die Ueberzeugung der Nothwendigkeit geruht, eine eigenthümliche Grundlage für die Erklärung des Seelenlebens zu suchen." Die Idee einer unsinnlichen Seele im sinnlichen Leibe stellt sich dar in ihrer Unantastbarkeit. — Nr. 7 redet von den Temperamenten, Nr. 8 vom Problem der Willensfreiheit oder Willensunfreiheit. Nachdem der Verfasser sämmtliche beachtenswerthe Meinungen in Betreff dieser Materie herbeigezogen und in ihrem Werthe oder Unwerthe gewürdigt hat, weist er nach, daß die Willens-

freiheit als Thatsache unseres Bewußtseins und thatsächliche Forderung unseres Gewissens unmittelbar für uns feststehe und darum weder von philosophischen noch theologischen Meinungen wirksam angefochten werden könne. Mit den Philosophen wird er leichter fertig als mit den Theologen. Schopenhauer geschieht nach unserer Meinung Unrecht, was wir vielleicht in einem eigenen Artikel über dasselbe Thema nachzuweisen verstehen werden. So fest steht ihm die Willensfreiheit, daß er verlangt, jeder religiöse Gottesbegriff, der mit ihr unverträglich sei, müsse weichen. Ja, er hebt zu Gunsten der Willensfreiheit die Allwissenheit Gottes, welche die Religion lehrt, theilweise auf, und vindicirt dem höchsten Wesen nur ein unumschränktes Wissen des Zukünftigen. Unsrer Meinung nach stürzt damit der landläufige Theismus unrettbar zusammen, was wir unserem ruhigen und tiefen Denker vielleicht einmal beweisen können. — Nr. 9 handelt vom Gewissen und der sittlichen Weltordnung, Nr. 10 von der Zukunft der Seele. „Die Welt ist voller Räthsel für uns; wir haben das klare Bewußtsein, daß es Räthsel sind, die ewig für unsere Fassungskraft Räthsel bleiben, und wir haben doch das Verlangen nach dieser Enträthselung, nach einem Zustande, in dem uns die Kraft dazu gegeben sei.“ Will sagen: in dieser Sachlage ist der einzige, wenn auch nicht vollgültige Beweis für die Unsterblichkeit der Seele gegeben; alles Andere, was sonst als Beweis ausgegeben wird, erscheint nicht stichhaltig. — Der Mensch ist unsterblich, weil er sich unsterblich fühlt, so las ich in einer anderen Schrift: das Gefühl ist das Picken des ausgebildeten Vogels im Ei, der seine Schale zu durchbrechen sucht. — Das vorletzte Kapitel redet vom Verhältniß von Religion und Philosophie in unserer Zeit. Schluß des Kapitels: „Nur Eins ist nicht zu dulden, die Unwahrheit im Glauben. Sie ist das Leiden, an dem das religiöse Leben unserer Zeit krankt. Glaubensbekenntnisse stehen einander gegenüber; aber die Bekenner erachten sich in großer Zahl nicht mehr an sie gebunden. Katholiken, Protestanten, Reformirte und Juden treffen zusammen in einem Glauben; aber sie fühlen sich nicht getrieben, diesem gemeinsamen Glauben auch einen gemeinsamen Ausdruck zu geben. Sie bleiben unter einem Bekenntnisse mit denen vereint, die sie verketzern und verdammen. Erst wenn der Sinn für die religiöse Wahrheit wieder so lebhaft in den Seelen vieler Menschen erwacht sein wird, daß sie diesen Zustand von Unwahrheit nicht länger zu ertragen vermögen, wird die Zeit der Erneuerung eines tieferen religiösen Lebens beginnen. Trügen die Zeichen unserer Tage nicht, so ist diese Zeit nicht mehr fern. Die Philosophie hilft diese Zeit herbeiführen.“ — Das letzte Kapitel redet von den philosophischen Systemen und der Zukunft der Philosophie. — Aus unserer kurzen Mittheilung wird der denkende Leser bereits ersehen, ob Dr. Meyer's Buch der aufmerksamen Lectüre werth erscheint oder nicht. Nach unserer Meinung ist diese Lectüre nicht allein in hohem Grade belehrend, sondern auch unterhaltend und angenehm, weil der Verfasser eine allgemein verständliche, angenehme, fließende Sprache redet. Dabei ist sein Werk wohl im Stande, eine

wahrhafte Denkschule abzugeben; er liefert nämlich den Beweis, wie man die wichtigsten Zeitfragen gründlich ins Auge fassen, allseitig erwägen und auch die Meinungen anerkannt bedeutender Männer muthig und vorurtheilsfrei prüfen muß, wenn man nicht ein Autoritätsmensch bleiben und sich selbst eine feststehende, gegen alle Angriffe gesicherte persönliche Ueberzeugung verschaffen will. W. L.

---

3) **Ueber den Umgang.** Ein Beitrag zur Schulpädagogik von Ernst Barth, Director der Erziehungsschule zu Leipzig. Leipzig 1870, Louis Pernitzsch.

Dem Umgange wird in dieser vielfach lehrreichen, sinnigen Schrift nach unserer Meinung viel zu viel Einfluß zugeschrieben; er wird in seinen Wirkungen der Erfahrung geradezu coordinirt. Und dennoch werden gerade diese Wirkungen wieder zu einseitig aufgefaßt. Umgang — so heißt es im Vorworte — erzeugt Wärme und mit Wärme Leben. Der Umgang mit Menschen erzeugt aber erfahrungsgemäß nicht allein Zuneigung, sondern auch Abneigung, wirkt nicht allein auf das Gemüth, sondern auch auf die Intelligenz. Man lernt im Umgange mit Andern deren Fehler ertragen, wird geübt, ihre guten Seiten vorzugsweise ins Auge zu fassen, an Einschicklichkeit und Verträglichkeit gewöhnt; man lernt jeden Menschen als einen „besondern Kostgänger Gottes" auffassen, der das Recht hat, auf seine Façon zu existiren und selig zu werden; man übt sich endlich, den Versuchungen und Verlockungen, die in größeren Kreisen nie ausbleiben können, energisch zu widerstehen. So spricht unserer Meinung nach die Erfahrung, und sie lehrt auch, daß man im Umgange weniger liebevoll wird, als klug, vorsichtig und fest. Wer als ein reiner, idealgesinnter Jüngling in die Welt hinein tritt, hält die Menschen in der Regel für besser, als sie wirklich sind, erfährt deshalb eine Täuschung nach der andern, und wohl ihm, wenn er mit der Liebe zu Einzelnen die Liebe zur Menschheit nie verliert, und diese Hauptmotiv seiner Wirksamkeit in weiteren Kreisen stets ist und stets bleibt. — In der Einleitung wird auseinander gesetzt, daß es einen freiwilligen und unfreiwilligen Umgang giebt, und die Schule eine Stätte der beschränkten Freiheit des Umgangs ist. Dann wird richtig gezeigt, daß der Umgang unter Umständen im Stande ist, Mitgefühl und Theilnahme zu erwecken, daß er als Umgang mit der Natur und den wirklichen anschaubaren Gegenständen der Vorstellungswelt ein sicheres Fundament liefert, und alles erste Lernen darum sich auf Anschauung gründen, ja ein wirkliches Erleben sein sollte. Ferner wird über den in seiner Freiheit beschränkten Umgang allerlei Gutes gesagt, woraus hervorgeht, daß die Einzelerziehung eine einseitige und verkehrte ist, daß man eigentlich auch Knaben und Mädchen nicht so früh trennen sollte, wie das heuer gang und gäbe ist. Wenn nun aber im Fortgange der Darstellung verlangt wird, daß die Schule Gelegenheit biete zu einem Umgange mit

lebendigen Thieren, so scheint uns diese Forderung in die Kategorie derjenigen Vorschläge zu gehören, die sich in völlig ausgiebiger und ausreichender Weise nur dann ausführen ließen, wenn man die Schulerziehung aufhöbe und eine familienartige Erziehung an deren Stelle setzte, womit dann freilich wieder der wesentlichste Umgang, nämlich der mit Menschen aufgehoben würde. Und wenn im Kapitel über den Umgang der Kinder mit einander gegen die internationale Erziehung geeifert wird, so lassen wir das allenfalls aus naheliegenden Gründen noch gelten: wenn aber der Verfasser sogar für nothwendig hält, daß in den Schulen die Kinder nach den Vermögens- und Confessionsverhältnissen ihrer Eltern gesondert werden, so können wir ihn nur damit einigermaßen entschuldigen, daß er sich einen nur sehr mangelhaften Begriff von den Wirkungen des Umgangs gebildet, der ihn zu verkehrten Folgerungen verleitet hat. Aber selbst seine Liebesanregung geht bei einer derartigen kastenartigen Absonderung in die Brüche. Oder sollen sich nur diejenigen im Leben lieben, welche den gleichen Stand, gleich viel Geld, dieselbe Confession haben? Heißt das wirken für die wahrhaft christliche, allgemeine Menschenliebe, wenn schon auf den Schulbänken überall Barrièren zwischen den Menschen aufgerichtet werden, so daß der Mensch im Menschen nie den Menschen suchen und finden, achten, ehren und lieben lernt, daß ihm das Accidentielle und Zufällige, was die Menschen trennt, von vornherein als das Wesenhafte und Nothwendige erscheint, und so sein armer Kopf von vornherein dermaßen verrückt wird, daß er in unsere demokratische, humane Zeit gar nicht mehr hineinpaßt, mit dem Kopfe gegen die Wand rennt, oder höchstens eine lächerliche Figur spielt. Eine Fraction der Herbartianer, die viel auf sogenanntes positives Christenthum hält, scheint wahrlich den Fundamentalsatz des Christenthums noch nicht begriffen zu haben, nach welchem wir Alle Gottes Ebenbild an uns tragen, alle dieselbe Bestimmung haben, uns alle wie Brüder lieben sollen — scheint nicht begriffen zu haben, daß diejenige Erziehung also die allein christliche genannt werden kann, welche die Menschen über die zufälligen socialen Trennungen hinweg zur allgemein thatkräftigen Bruderliebe zu erheben vermag. Und wo bleibt die innere Einigung der Nation bei der Kasten-, Geldbeutel- und confessionellen Erziehung, wo die Nationalbildung? Wo und wie soll die Brücke geschlagen werden zwischen den Besitzlosen und Besitzenden, die sich bereits drohend gegenüber stehen, wenn die Schulmeister und Schulregenten nicht aufhören, für Alt-Indien zu schwärmen? — In demselben Kapitel wird die Familie als Hauptinteressentin am Schulwesen bezeichnet. Man kennt diese Ansicht der Herbartianer und ihre Consequenzen Die Hauptinteressentin am Schulwesen ist und bleibt die unerzogene Jugend, der Hauptinteressent das ganze Volk. Und die Schule ist nicht blos Dienerin der Familie, sondern auch eine selbständige Institution, die sich im Laufe der Zeiten in Folge der Nothwendigkeit einer Theilung der Arbeit geltend gemacht hat und ihre Hauptvorschriften nicht von der Familie, sondern von der pädagogischen Wissenschaft empfängt; sie ist, wie Löw

richtig sagt, der Träger der geistigen und sittlichen Continuität der deutschen Nation. Doch genug. Wir haben weder Zeit noch Raum, um die jedenfalls sehr anregende Schrift vollständig und erschöpfend zu würdigen. Sie enthält viel Gutes, wenn sie uns auch in der Hauptsache verfehlt erscheint; sie treibt zum Nachdenken, zum Studium; es dringt aus ihr hervor ein Hauch sittlicher Tüchtigkeit, großer Liebe zur Sache und regster Strebsamkeit — alles Eigenschaften, welche sie zu einer empfehlenswerthen Lectüre stempeln. So wird z. B. die „Massenerziehung" gehörig ins Auge gefaßt und richtig gewürdigt. Das gute Wort, welches der Verfasser für die Privatschulen einlegt kann nicht oft genug wiederholt werden in unserer Zeit, in welcher offenbar darauf hingearbeitet wird, alle private erziehliche Unternehmung mehr und mehr zu verdrängen und dem staatlichen Schablonenthum überall zum Siege zu verhelfen. W. L.

---

4. **Otto Spamer's Illustrirtes Conversationslexicon für das Volk. Zugleich ein Orbis pictus für die Jugend.** Vollständig in zwei Bänden oder vier Abtheilungen, hoch Quart pro Band 50—60 Hefte. Mit 6000 Text-Illustrationen, 40—50 werthvollen Extrabeigaben: Bunt- und Tonbilder in brillanter Ausstattung. Preis 5 Sgr. pro Heft.

Zwei Thalerlieferungen des rüstig vorwärtsschreitenden Werkes liegen vor uns. Die Reichhaltigkeit des Gebotenen ist staunenerregend. Die zweite Lieferung enthält circa 1000 Artikel von „Algerien bis Anastasius;" sie wird geziert durch sechs Tondrucktafeln (Nord- und Südamerika, Arktische Länder 1. 2. Artillerie 1. 2.), zwölf Bildertafeln (Algerien, Alpen, Altäre, die vornehmsten Völker des Alterthums, Amerika, 5 Tafeln, Ameisen, Amphitheater, Amur), mit mehr als 300, den betreffenden Artikeln beigedruckten Abbildungen. — Ein wahrhaft großartiges Unternehmen, das einzig in seiner Art dasteht, und eine ungemein nützliche Gabe namentlich auch für Lehrer und für die reifere Jugend! Mit diesen Werken wird den Spamer'schen Bestrebungen, die auch wir in ihren allgemein bildenden Wirkungen wiederholt zu würdigen uns bestrebten, die Krone aufgesetzt. Im Interesse der Jugend nicht minder als in dem der rührigen und wirksamen Verlagshandlung ist zu wünschen, daß die allgemeine Aufmerksamkeit, auch die der Erzieherwelt, sich auf das Lexicon richten und demselben zu der ausgedehntesten Verbreitung verhelfen möge. W. L.

---

5. **Das Großherzogliche Landschullehrerseminar in Mirow.** Seine Vorgeschichte und die Geschichte seiner ersten 50. Jahre. Ein Beitrag zur 50jährigen Jubelfeier der Anstalt, unter Benutzung der amtlichen Quellen herausgegeben von Carl Beckström. Neustrelitz 1870, G. Barnewitz.
Eine wissenschaftlich gehaltene, dabei populär geschriebene, belehrende

und unterhaltende Monographie, vorzüglich empfehlenswerth für Mecklenburgische Lehrer und Schulfreunde, aber auch wichtig für Alle, die sich für die Entwicklung des deutschen Volks-Schulwesens und dessen Geschichte interessiren. Als hervorragende Figur erscheint in dem Gesammtgemälde das Bild Adolph Friedrich Giesebrecht's, des geistigen Gründers der Lehrerbildungsanstalt zu Mirow. Derselbe sammelte auf einer pädagogischen Reise, welche er auf höchste Veranlassung vor der Einrichtung der genannten Anstalt unternahm, reiche Erfahrungen und bildete sich auf dieser Reise diejenigen Grundsätze, welche für die Stätte seiner Wirksamkeit maßgebend geblieben sind. Sehr interessant sind die Bemerkungen Giesebrecht's über Pestalozzi und Fellenberg und deren Anstalten. In Hofwyl begegnete ihm sein Landsmann Theodor Müller, der Veteran von Hofwyl, der sich durch seine treue und umfassende Wirksamkeit an der Seite Fellenberg's ein bescheidenes Plätzchen in der Geschichte der Pädagogik errungen hat. Wir müssen es uns versagen, auf den reichen Inhalt der Jubelschrift näher einzugehen. Ihr Verfasser ist der jetzige Leiter des Seminars, dem man zu der jüngsten Direction Glück wünschen muß, wenn man von dem Geistesprodukt auf den geistigen Schöpfer schließen darf, und dem also eine energische Weiterentwicklung auf Grund bewährter Principien mit Sicherheit zu verheißen ist.

W. L.

---

6. **Lehrbuch der Physik.** Einschließlich der Physik der Luft (Meteorologie), des Himmels (Himmelskunde) und der Erde (Physikalische Geographie). Gemäß der neueren Anschauung für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten bearbeitet von Dr. Paul Reis, Gymnasiallehrer in Mainz. In zwei Hälften. Erste Hälfte: Einleitung. Mechanik. Wellenlehre. Akustik. Mit 120 Abbildungen und 400 Aufgaben. Leipzig, Quandt & Händel 1870. 256 S. in 8. (Preis der ersten Hälfte 5/6 Thlr.)

„Bekanntlich ist es das Ideal der Physik", so beginnt der dem Buch vorausgesendete Prospekt, „ihr ganzes Lehrgebäude auf dem unzerstörbaren „Fundament von wenigen, allgemein anerkannten Grundwahrheiten zu er„heben, wie es die Mathematik seit ihrer Entstehung gethan hat. In un„seren Tagen ist die Grundwahrheit, welche dies ermöglicht, aufgefunden „worden, nämlich das Princip von der Erhaltung der Kraft. Dieses Princip „ist nicht bloß experimental bestätigt und mathematisch bewiesen, sondern es „entspricht auch so sehr, wie die mathematischen Axiome, den Gesetzen des „Denkens, daß der Ausspruch desselben genügte, um ihm sofort allgemeine „Anerkennung zu verschaffen. Dieses Gesetz ist der Schöpfer der neueren „Wärmetheorie, der Molekulartheorie der chemischen Verwandtschaft, neuer „physiologischer Anschauungen, und es wird die Räthsel der Electricität und „des Magnetismus lösen; es durchdringt befruchtend alle Gebiete der Natur-

„forschung; kaum können neue Forschungen verstanden werden, ohne daß das „Gesetz und seine Consequenzen klar geworden sind; und doch ist dieses „Princip kaum in die physikalischen Lehrbücher übergegangen; noch weniger „aber bildet es in denselben das Fundament des ganzen Lehrgebäudes. Das „hier anzuzeigende Lehrbuch macht nun den Versuch, die Theile der Physik, „die sich überhaupt deductiv behandeln lassen, aus dem Princip von der „Erhaltung der Kraft durch Deduction zu gewinnen." — Hiernach durfte man wohl mit Recht erwarten, der Verfasser werde auf dem zuerst von Mayer vorgezeichneten Wege den Begriff „der Kraft" im Sinne der modernen Naturanschauungen entwickeln und die einzelnen Formumwandlungen „der Kraft" an den Erscheinungen selbst nachweisen. Leider ist diesen Erwartungen nicht im entferntesten entsprochen worden. Gerade die, unserem Dafürhalten nach wichtigste, zuerst von Mayer auch in allgemein faßlicher Form ausgesprochene Bedeutung des Princips, die durch dasselbe erzielte Einheit in der Auffassung aller mechanischen Bewegungserscheinungen scheint dem Verfasser unbekannt zu sein. Wenigstens ist von der scharfen und klaren Analyse des Kraftbegriffes in den „Bemerkungen über das mechanische Aequivalent der Wärme"*) keine Notiz genommen worden, indem in der 78 Seiten umfassenden Einleitung des vorliegenden Buches der ganze Wust veralteter und unklarer mechanischer Begriffe aufgetischt wird, über den die Akten längst geschlossen sind.**) Vorzugsweise in der allgemeinen Einleitung herrscht jene „systematische Begriffsverwirrung", welche durch Mayer mit bewundernswerther Klarheit secirt worden ist. Es ist sehr zu bedauern, daß in dem langen Zeitraum von 28 Jahren die Arbeiten des geistreichen Naturforschers so wenig Frucht getragen haben, daß der fromme Wunsch (a. a. O. p. 265): Die Verfasser physikalischer Lehrbücher möchten doch bei ihren Definitionen von völlig exacten Größenbestimmungen ausgehen — noch immer unerfüllt geblieben ist. Das vorliegende Lehrbuch ist leider ein neuer Beleg für die Richtigkeit des Vorwurfes***), daß: die elementare Physik in ihrer jetzigen Gestalt keine solide Wissenschaft, sondern nur eine Halbwisserin ist, deren Grundbegriffe und Lehrsätze man beim Eintreten in die eigentliche höhere Wissenschaft so schnell als möglich zu vergessen suchen muß!

Einzelne Beispiele mögen uns nun zeigen, wie weit der Verfasser hinter dem Ziel, ein Lehrbuch „gemäß den neueren Anschauungen" zu liefern, zurückgeblieben ist. —

p. 19. „Unter Kraft verstehen wir die Fähigkeit eines Körpers auf einen andern verändernd einzuwirken. Der Verf. statuirt also einen all-

*) Mayer, gesammelte Schriften (1867) p. 235.

**) Mohr: Allgemeine Theorie d. Bewegung und Kraft als Grundlage der Physik und Chemie (1869), p. 11.

***) Mayer a. a. O. p. 265.

gemeinen Gattungsbegriff*), vergißt denselben aber sehr bald und gebraucht schon p. 23 dasselbe Wort, um damit eine ganz bestimmte Bewegungsursache zu bezeichnen. „Wir nahmen diejenige Kraft zur Einheit, welche der Masseneinheit in der Zeiteinheit die Geschwindigkeit gleich 1 ertheilt. Was man unter Masseneinheit zu verstehen habe, ist schon vorher p. 18 angegeben worden: „Als Einheit der Masse muß diejenige Menge des Trägen angenommen werden, welche der Einheit der Kraft bedarf, um in einer Sekunde die Einheit der Geschwindigkeit zu erhalten." Hierzu gesellt sich dann noch die „gewöhnlich vorzugsweise Kraft genannte" Kraft, nämlich diejenige, „durch welche ein Massensystem oder eine Maschine Arbeit aufnimmt" und schließlich p. 50 die Einheit der Anziehung als „diejenige Kraft, mit welcher zwei Körper, deren Masse gleich 1 und deren Entfernung gleich 1 ist, sich anziehen." Ein innerer Zusammenhang in diesem Wirrwarr ist uns nicht ersichtlich. Dem „Begriff und Wesen der Kraft" folgt p. 20 die Eintheilung der Kräfte." Wir heben Einiges daraus hervor.

„a. Nach der Dauer der Einwirkung theilt man die Kräfte in momentane und kontinuirliche Kräfte. Momentane Kräfte im wahren Sinne des Wortes d. i. solche, welche gar keine Dauer haben, nur in einem Zeitpunkte wirken, giebt es nicht." — „Hat eine kontinuirliche Kraft eine unveränderliche Stärke oder Intensität, so wird sie eine konstante Kraft genannt." — Dies ist gerade ein Kardinalpunkt, wo die „neuere Anschauung das Gegentheil als Grundsatz aufstellt.

Mayer: „Eine konstante Kraft, eine solche, welche Wirkung äußert, ohne abzunehmen, giebt es für den Physiker nicht".**)

„b. Nach der Art und dem Erfolge der Einwirkung unterscheidet man mechanische, physikalische und chemische Kräfte. Eine mechanische Kraft ist eine solche, die aus der Bewegung eines ganzen Körpers oder einer ganzen Masse besteht." — „Besteht aber die Kraft aus einer Bewegung der kleinsten Theilchen, oder der Moleküle, so wird sie eine physikalische (?) Kraft genannt, wenn sie vorzugsweise Zustandänderungen zur Folge hat, eine chemische Kraft dagegen, wenn sie Stoffänderungen (?) erzeugt." — Hier befindet sich der Verfasser mit einem Mal mitten auf dem Boden der „neueren Anschauungen"; denn Kraft ist: „Etwas, das bei der Ergänzung der Bewegung aufgewendet wird, und dieses Aufgewendete ist als Ursache der Wirkung, der hervorgebrachten Bewegung gleich. (Mayer, a. a. O. p. 265.) Die

*) Die Verkehrtheiten desselben hat Mayer a. a. O. p. 259—278 dargelegt.

**) Mayer a. a. O. p. 36. Es würde uns hier zu weit führen, darzulegen, daß dieser Satz das Princip der Erhaltung schon ausspricht; wir verweisen deshalb auf die angegebenen Quellen, deren eingehendes Studium wir allen Freunden klarer, hypothesenfreier Naturanschauung aufs Angelegentlichste ans Herz legen möchten.

Bezeichnung der chemischen Kräfte aber als solche, welche wirkliche Stoffänderungen hervorrufen, halten wir für bedenklich, da sie den Anfänger leicht zu irrigen Anschauungen verleiten kann. *)

„c. Nach der Fähigkeit der Einwirkung theilt man die Kräfte in lebendige Kräfte (thatkräftige Energie) und in Spannkräfte (mögliche Energie).“

Wir bezweifeln es, daß ein Anfänger (und für solche soll doch das vorliegende Lehrbuch geschrieben sein) aus der nun folgenden Auseinandersetzung eine gründliche Belehrung über die von Rankine in die Wissenschaft eingeführte actual energy und possible energy erhalten könne, zumal da die Proteus-Rolle des Begriffes „Kraft“ jetzt noch durch ein ganz materielles Moment erweitert wird. Wie soll man sich anders den Sinn der Worte (p. 21) erklären: „Endlich zeigen Erfahrung und Theorie, daß alle Bewegung erzeugenden Kräfte sich selbst bewegen, wenn ihre Bewegung nicht verhindert wird.“ Was der Verfasser damit „im wahren Sinne des Wortes“ hat hat sagen wollen, vermögen wir nicht zu ergründen! p. 26 u. 27 wird der Begriff der lebendigen Kraft abgeleitet. „Unter der lebendigen Kraft einer bewegten Masse versteht man die Leistungsfähigkeit, welche die bewegte Masse durch ihre Bewegung enthält.“ — „Um die in einer bewegten Masse vorhandene Leistungsfähigkeit zu finden, müssen wir bedenken, daß eine bewegte Masse nicht einen gewöhnlichen ruhenden Druck oder Zug enthält, sondern einen bewegten Druck oder Zug, daß also ihre Leistungsfähigkeit wie eine Arbeit berechnet wird, indem man den Druck mit seinem Wege multiplicirt. Die Größe des Druckes ist an sich aus der bewegten Masse nicht bemerkbar, läßt sich aber durch eine einfache Ueberlegung finden. Die Bewegung der Masse m welche die Geschwindigkeit v besitzt, ist nämlich jedenfalls durch eine Kraft entstanden; ist dieselbe z. B. in 1 Sekunde erzeugt worden, so ist nach Formel (8) die bewegende Kraft $= mv$. Nun muß aber nach einem später zu besprechenden Axiome jeder wirkenden Kraft eine ganz gleiche Gegenkraft (?) entsprechen; folglich ist auch der in der bewegten Masse vorhandene Druck (?) $= mv$. Jetzt haben wir noch den Weg dieses Druckes aufzufinden; dazu benutzen wir Formel (3)**), weil nämlich die durch eine Sekunde wirkende Kraft eine beschleunigte Bewegung erzeugt, und jene Formel für diese Bewegung gilt. Setzen wir in derselben $t = 1$ und statt g die für unseren Fall in einer Sekunde erzeugte Geschwindigkeit v, so ergiebt sich der zurückgelegte Weg $s = \frac{1}{2}v$. Mit diesem Wege müssen wir den Druck mv multipliciren, um die Leistungsfähigkeit, die lebendige Kraft der bewegten Masse zu erhalten; folglich ist die gesuchte lebendige Kraft $L = \frac{1}{2}mv^2$. “. —

*) Vergl. Mohr, Mechanische Theorie der chemischen Affinität und die neuere Chemie.

**) $s = \frac{1}{2}gt^2$ p. 16.

Ganz abgsehen von der für einen Anfänger vielleicht völlig unverständlichen*) Darstellung, erscheint uns die Vorstellung eines „bewegten Druckes" zu unklar (ein frei fallender Körper übt ja bekanntlich gar keinen Druck aus), um daraus den Zusammenhang zwischen der „Fallkraft" und Bewegung festzustellen. —

Da es uns nur darauf ankam, die Stellung zu bezeichnen, welche der Verfasser gegenüber „den neueren Anschauungen" einnimmt, dürften wir einer weiteren eingehenden Analyse seiner „allgemeinen Begriffe"**) überhoben sein. Nur darauf glauben wir noch hinweisen zu müssen, daß bei der Begründung der „allgemeinen Mechanik" der Verfasser sich bisweilen mit allgemein anerkannten mathematischen und mechanischen Grundwahrheiten in bedenklichem Widerspruch befindet. So wird z. B. p. 46 in Fig. 5. $\triangle$ adb $\sim \triangle$ abc gesetzt. Dies ist falsch; denn nach einem bekannten Satz der Kreislehre ist der Winkel zwischen der Tangente und Sehne nicht gleich dem zugehörigen Centriwinkel, sondern gleich dem zugehörigen Peripheriewinkel, also ist $<$ dab nicht $= <$ dca, sondern nur $= \frac{1}{2} <$ dca; daher ist auch die Formel falsch; es ist nicht $F = v^2 : r$ sondern $F = v^2 : 2r$. Wie ein so handgreiflicher Irrthum verborgen bleiben konnte, erklärt sich einfach, wenn wir die Definition der Linie F, womit in den Lehrbüchern gewöhnlich die Centrifugal**beschleunigung** bezeichnet wird, beachten. Die Formel für die Centrifugalbeschleunigung F, die bei der Rechnung schließlich herauskommen soll, heißt allerdings $F = v^2 : r$; der Verfasser übersieht aber, daß in seiner Figur durch F ein Weg, der einer Sekunde entsprechende, virtuelle Fallraum bezeichnet ist, der mit der zu messenden Centrifugalbeschleunigung durch die Formel Weg $= \frac{1}{2}$. Beschleunigung. t^2 zusammenhängt. Demnach ist die Centrifugal**beschleunigung** nicht $= F$, sondern $= 2F$ zu setzen; dann befindet sich aber die Formel auf p. 46 in völliger Uebereinstimmung mit der Formel auf p. 123.

Solche Verwechselungen nahe liegender Begriffe stehen aber nicht vereinzelt da. P. 112 verwechselt der Verfasser den **gesammten** Fallweg mit dem während jeder **einzelnen** Sekunde zurückgelegten Fallweg, und konstruirt demgemäß eine höchst merkwürdige Figur***), nämlich als Fallkurve eine Parabel dritten Grades (!), deren Ordinaten nach der Zahlenreihe 1. 5. 14. 30 u. s. w. fortschreiten, während doch bekanntlich das richtige Zahlenverhältniß 1. 4. 9. 16 u. s. w. ist!

---

*) Man vergleiche hiermit die klare und anschauliche Darstellung in Schellen, die Schule der Elementar-Mechanik, I. p. 244—258.

**) p. 11—36.

***) Auch andere Figuren sind falsch, oder wenigstens ungenau. In Fig. 15 wirken „Kraft" und „Last" in demselben Sinne; in Fig. 18 entspricht dem bei P gezeichneten Pfeil eine **Senkung** von Q, während in der Aufgabe, zu welcher die Figur gehört, von einer **Hebung** die Rede ist. Einen Schüler können solche Ungenauigkeiten sehr stören!

Wiederholt (p. 30, p. 31, p. 51, p. 114.) wird das von Redtenbacher eingeführte Massenmaaß $m = \frac{\text{Gewicht}}{2\,g}$ statt des p. 24 festgestellten $m = \frac{\text{Gewicht}}{g}$ gebraucht, obwohl ausdrücklich p. 27 vor diesem Versehen gewarnt wird.

Eine eigenthümliche Vorstellung hat der Verfasser von der Schwingungsdauer eines Pendels. Für Schwingungsbogen „bis zu 10°" leitet er p. 117 die Formel $t = 4\sqrt{\frac{L}{g}}$ ab mit der Bemerkung, „diese Formel gilt nur für die allerkleinsten Bogen; genauer ist dieselbe $t = \pi\sqrt{\frac{L}{g}}$ wo $\pi = 3{,}1415926$." Unter „allerkleinsten" Bogen sind nämlich „sehr kleine Bogen, so klein, daß man für dieselben ihre Sehnen setzen kann" verstanden; eine Vorstellung, die bei der Betrachtung der Bewegung auf vorgeschriebenen Bahnen aus leicht begreiflichen Gründen (über die jedes gründliche Lehrbuch der analytischen Mechanik näheren Aufschluß gewährt) durchaus unzuläßig ist. — Ebenfalls sehr eigenthümlich ist die Behandlung des Reversionspendels p. 118. „Trägt an einem Pendel auch der Schwingungspunkt eine Schneide, so verändert das Pendel seine Schwingungszeit nicht, wenn man es an dieser Schneide aufhängt; denn hierdurch ist die Länge des Pendels, von welcher ja die Schwingungszeit allein abhängig ist, nicht verändert worden. (?) Unter der Länge des physischen Pendels versteht man bekanntlich die Entfernung des Schwingungspunktes (s) vom Aufhängungspunkte (a), hängt man also ein Pendel in s auf, d. h. verlegt man a nach s, so muß, um die Schwingungsdauer zu bestimmen, erst ein neuer Schwingungspunkt ($s_,$) berechnet werden, denn das, was als Länge des Pendels definirt wurde, ist = o geworden. Die Rechnung, die durchaus nicht einfach ist*) und in manchen Lehrbüchern (Müller, Pouillet. I. p. 301) nur unter Annahme einer gewichtslosen Pendelstange durchgeführt wird, zeigt dann allerdings, daß $s_,$ mit a zusammenfällt; aber selbstverständlich, wie der Verfasser zu glauben scheint, ist das keineswegs. Vielleicht ist hier die Pendelstange mit der Pendellänge verwechselt worden! Die Länge der Pendelstange bleibt unverändert, wo auch an derselben die Schneide angebracht sein mag, aber die reduzirte Länge eines Pendels ist jederzeit die Entfernung des Aufhängungspunktes vom zugehörigen Schwingungspunkt, also für jeden anderen Aufhängungspunkt ein anderer. Die hiebei zu benutzende Eigenschaft des Trägheitsmomentes in Bezug auf eine nicht durch den Schwerpunkt gehende Axe ist allerdings im Lehrbuch p. 115 angeführt, aber ganz falsch bewiesen. Wenigstens wird schließlich eine Behauptung auf-

---

*) Vergl. die Lehrbücher von Koppe p. 80. Wüllner I. p. 106. Quintus Icilius p. 44. Kunzek p. 252.

gestellt, der wir nicht beizustimmen vermögen, daß nämlich in jedem Körper auf der einen Seite des Schwerpunktes gerade so viele Theilchen liegen als auf der anderen (?!). Glaubt der Verfasser wirklich, daß jede durch den Schwerpunkt gehende Ebene einen Körper halbirt? Oder soll der „wahre Sinn" dieser Worte vielleicht ein anderer sein!

Wir haben nur einen kleinen Theil des Buches einer genauen Analyse unterworfen. Es würde zu unerquicklich sein, dieselbe noch weiter auszudehnen, obwohl die mathematischen Entwicklungen der Wellenlehre, der Akustik insbesondere, zu mannigfachen Bedenken Anlaß bieten. Der pädagogische Werth des Lehrbuches kann natürlich nicht sehr hoch angeschlagen werden. Jedenfalls kann Referent nicht einem früher ausgesprochenen Urtheil *) beistimmen, daß „das Werk — als eine übersichtliche und reichhaltige Darstellung des gegenwärtigen Standes der Wissenschaft, zugleich als methodischer Versuch, die Lehren derselben in synthetischer Weise aus allgemeinen Sätzen abzuleiten — die Aufmerksamkeit der Fachlehrer verdiene", oder sogar „Studirenden der Physik, welche bereits die allgemeinen Vorkenntnisse in dem Schulunterricht gewonnen haben, zu weiterem Studium zu empfehlen (?!) sei". Ebenso wenig vermag Referent für die demnächst erscheinende Fortsetzung des Buches die vom Professor R. Clausius ausgesprochene Erwartung zu theilen: „daß der Verfasser sein schon in früheren Schriften bewiesenes Talent für populäre Darstellung auch hier bewähren und ein Werk liefern werde, welches viel Anregendes und Belehrendes enthalte".

Kießling.

---

7) **Bilder aus der Geschichte für Schule und Haus** nach Angaben des k. k. Landesschulinspectors M. A. Becker, unter artistischer Leitung des k. k. Professors Peter J. N. Geiger in Farbendruck ausgeführt und herausgegeben vom artistischen Institute von Ant. Hartinger u. Sohn k. k. Hofchromolithographen. Wien, Druck, Eigenthum und Verlag der Herausgeber.

Um das Verständniß und Festhalten der den Schülern mitzutheilenden historischen Thatsachen zu fördern, wird der Geschichtslehrer sowohl historische Karten, als auch bildliche Darstellungen aus der Geschichte unausgesetzt gebrauchen müssen. Das erstere Hülfsmittel zur Veranschaulichung seines Unterrichts liefern dem Lehrer die vortrefflichen Arbeiten von Kiepert, Spruner und A.; die bis jetzt erschienenen Geschichtsbilder dagegen ließen in dem einen oder andern Punkte, namentlich in Betreff der Größe und der Ausstattung noch viel zu wünschen übrig. Wir begrüßen daher mit aufrichtiger Freude das Unternehmen der oben genannten Herren, die durch ihre

---

*) Recension von Dr. Reidt in der neuen Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Heft 1. p. 60.

Arbeit dem langgefühlten Bedürfniß nach einer hinreichenden Unterstützung des geschichtlichen Unterrichts durch geeignete Abbildungen geschichtlicher Scenen in einer Weise abhelfen, die auch den strengsten Anforderungen genügen wird. Das ganze Werk wird aus 60 Blättern bestehen und die Geschichte des Vaterlandes vom Anfang der christlichen Zeitrechnung bis auf die neueste Zeit umfassen. „Doch bleibt die allgemeine Geschichte nicht ausgeschlossen, insofern es sich um geschichtliche Thatsachen handelt, die auf die politische und Culturentwickelung in Oesterreich einen maßgebenden Einfluß geübt haben oder zum Verständniß einer historischen Epoche wesentlich beitragen und überhaupt beim Unterricht, selbst beim elementaren in der Geschichte, die nothwendige Beachtung finden müssen." Zur größeren Verbreitung der Kunstblätter würde es beitragen, wenn die Herausgeber bei der Auswahl der Bilder sich nicht nur durch die politische und Culturentwickelung in Oesterreich bestimmen ließen, sondern die Begebenheiten darstellten, die entscheidenden Einfluß auf die Culturentwickelung der Menschheit überhaupt gehabt haben. Die uns vorliegende erste Lieferung enthält folgende Blätter: 1) Rudolf von Habsburg bei der Leiche Ottokar's von Böhmen. Der König schaut mit wehmüthigem Blick auf die Leiche seines, nach tapferer Gegenwehr erschlagenen Gegners. Zu seiner Rechten steht sein Sohn Albrecht und um ihn herum in charakteristischer Tracht und Rüstung die markigen Gestalten der deutschen Krieger, die eben nach heißem Kampfe den Sieg errungen. 2) Columbus landet nach seiner ersten Entdeckungsfahrt in Palos. Der große Entdecker hat eben das Boot verlassen, das ihn vom Schiffe ans Land brachte. Ihm folgen die Söhne des neuen Erdtheils mit verschiedenen Produkten und Erzeugnissen des Landes. Rechts stehen die Vertreter der Stadt-Behörden, umgeben von einer großen Menge Volks, das Verwunderung und Ueberraschung über den ihm dargebotenen seltsamen Anblick ausdrückt. Die ganze Scene ist ungemein lebensvoll und fesselnd. 3) Attila auf dem Zuge nach Gallien. Der gewaltige Führer der Hunnen spricht das Urtheil über gefangene Römer. Um ihn herum stehen seine wilden Krieger. — Die Umgebung zeigt überall entsetzliche Verwüstung und Zerstörung. 4) Karl von Lothringen und die Verbündeten des Kaisers ziehen zum Entsatze vor Wien. Die Krieger zeigen sich auf der Höhe des Kahlenberges, jetzigen Leopoldsberges. Im Mittelpunkte stehen die berühmten Führer des Heeres: Johann Sobiesky von Polen und Herzog Karl von Lothringen. Beiden gegenüber der Prinz Eugen von Savoyen, der an diesem Tage die ersten Stufen seines Ruhmes erklomm. Rechts und links marschiren polnische und deutsche Truppen, aus denen namentlich die dieser Zeit eigenthümlichen deutschen Landsknechte hervortreten. — Jedes der genannten Bilder ist ein echtes Kunstblatt, das mit der größten Sorgfalt entworfen und ausgeführt ist. Wie solche Darstellungen den Geschichtsunterricht beleben und tüchtige Erfolge desselben sichern, darüber kann der erfahrene Lehrer nicht im Zweifel sein. — Den einzelnen Bildern ist ein kurzer Text

beigelegt, der auf die Hauptzüge derselben aufmerksam macht und zugleich die Quellen angiebt, welche über die dargestellten Begebenheiten eingehend unterrichten. Was die Vertheilung derselben auf die einzelnen Lieferungen anbetrifft, so wird in jeder derselben, wie auch schon aus der ersten hervorgeht, die ältere und neuere Geschichte vertreten sein. Jede folgende Lieferung, bestehend aus vier Blättern mit Text, soll sicher in einem Zwischenraum von 3 Monaten erscheinen, und zwar in einer doppelten Ausgabe: Die Ausgabe für Schulen, jedes Blatt in Querfolio, Bildergröße 17" breit und 12½" hoch, kostet per Lieferung 3 fl. 60 Krz., jedes Blatt einzeln 1 fl. 20 Krz. Bei dieser Ausgabe sind die einzelnen Blätter ohne Schrift, nur mit der Jahreszahl der Begebenheit bezeichnet, welche das Bild darstellt. Den Grund, weshalb nicht mit wenigen Worten unter demselben auf den Inhalt der Darstellung hingewiesen ist, können wir nicht einsehen. Die hinzugefügte Unterschrift könnte unserer Meinung nach nur von Nutzen sein. Die Ausgabe für Familien auf feinerem Papier, mit größerem Rande und mit der Schrift unter dem Bilde (zur Ausschmückung von Zimmern), kostet per Lieferung zu 4 Blättern mit Text 6 fl., jedes Blatt einzeln 2 fl. — Die zweite Lieferung wird enthalten: Friedrich der Schöne von Oesterreich stellt sich seinem Gegner Ludwig von Bayern zu neuer Haft, Wallenstein's Absetzung, Johann Gutenberg legt den Mainzer Bürgern das erste gedruckte Buch vor, Stefan, der erste König von Ungarn, giebt seinem Lande die Verfassung. — Sobald uns dieselbe vorliegt, werden wir nicht verfehlen, auf sie zurückzukommen. U.

